



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

CLÁUDIA SOFIA CAMPOS PARANHOS

2º Ciclo de Estudos em
MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Filosofia e Argumentação

Um estudo sobre a aplicação prática das ferramentas lógicas

2014

Orientador: Prof. Dr. João Alberto Pinto

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor João Alberto Pinto pelo rigor e auxílio permanente na conclusão deste ciclo académico, assim como, pelo exemplo incessante de competência na profissão de docente.

Agradeço à Mestre Blandina Lopes, Orientadora da Prática de Ensino Supervisionada pelo acolhimento e disponibilização de momentos de experimentação e autoconhecimento, sempre com uma intervenção ativa, crítica e um sentido de partilha crucial para a minha autoconstrução como docente e como pessoa.

Agradeço à Professora Doutora Maria João Couto, Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada pelo acompanhamento no percurso da minha formação profissional, com a inserção de um contributo crítico, mas sempre motivador e construtivo.

Agradeço aos colegas do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário pelo apoio prestado nos momentos de maior fragilidade e pelo incentivo ininterrupto ao desenvolvimento e progresso da minha formação.

A nível pessoal, agradeço à minha família e amigos, especialmente a Márcio Paranhos pelos contributos atentos, interessados e críticos, que continuamente consistiram em estímulos de aperfeiçoamento, de resiliência e de atualização contínua.

Resumo

O presente relatório de estágio ocorre no âmbito da iniciação à prática profissional docente, intrínseca à formação do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Os momentos de interação com a população jovem concedidos pelo desenvolvimento do estágio profissional permitiram a constatação de uma certa insuficiência na compreensão dos benefícios dos conhecimentos filosóficos e da sua aplicação prática. Tal constatação evidenciou a utilidade de apurar os contributos de uso quotidiano dos conteúdos lecionados na disciplina de Filosofia no ensino secundário.

Na era dos desenvolvimentos tecnológicos e de predominância do imagocentrismo, urge a necessidade da reflexão sobre as principais competências que resultam da leção da disciplina de Filosofia, mais particularmente, das ferramentas lógicas, notando a preponderância destas no desenvolvimento dos modos de perspetivar a vida social e pública nas atuais sociedades. Aspeto que consequentemente se manifestou na tentativa de esclarecimento dos conceitos de competência e *performance*, devido à frequência com que estes conceitos são implicados na reflexão sobre a prática docente, muitas vezes sem a devida clarificação.

PALAVRAS-CHAVE: filosofia; argumentação; argumento; competência; *performance*.

Abstract

This report is placed within the initiation into professional practice to teaching, integrated in the formation of the Masters in Philosophy Teaching in Secondary Education. The moments of interaction with young people granted in the development of professional level internship enabled the observation of a certain flaw in the enunciation of the benefits of philosophical knowledge and its practical application. Such recognition revealed prominence to ascertain the contributions of everyday use of the content taught in the discipline of Philosophy in secondary education.

In the era of technological developments and predominance of the imagocentrism, urges the need for reflection on the core competencies that result from teaching the discipline of Philosophy, more particularly the logical tools, noting the

preponderance of these in the development of methods to foresee social and public life in contemporary societies. Aspect which consequently manifested itself in an attempt to clarify the concepts of competence and performance, mainly by the frequency with which these concepts are involved in reflection about the teaching practice, often without proper clarification.

KEY-WORDS: philosophy; argumentation; argument; competence; performance.

Índice

1. Introdução	7
2. Um primeiro diagnóstico.....	12
3. O momento em que os alunos concretizam uma aplicação das ferramentas lógicas, sabendo da sua origem.....	20
3.1. Aplicação prática das ferramentas lógicas.....	27
4. O programa de Filosofia do Ensino Secundário: uma análise nos termos da distinção entre competência e <i>performance</i>	36
5. A distinção entre argumentos dedutivos e argumentos indutivos como uma ferramenta lógica.....	48
6. A distinção entre validade e invalidade como uma ferramenta lógica.....	55
7. A extrema, ainda que não clara, frequência dos argumentos na nossa vida.....	60
7.1. Metodologia de extração de argumentos.....	70
7.2. A argumentação por meios visuais.....	74
7.3. Análise de um argumento visual.....	80
8. Considerações finais.....	88
Bibliografia.....	100
Anexos.....	103

“Quanto à técnica (uma certa utensilagem concetual, lógica, argumentativa, um certo saber-fazer, uma certa habilidade...), ela é naturalmente útil, em filosofia como noutros lugares, e é nisso que as pessoas do ofício, faço parte deles, se reconhecem.”
(Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 448)

“Aprender a pensar corretamente é a mais humana das aprendizagens.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 143)

1. Introdução

Atualmente verifica-se a crescente desvalorização dos conhecimentos filosóficos, que resulta da concepção inconsistente da natureza e dos conteúdos da disciplina de Filosofia, nos diversos níveis da sua aprendizagem. Perante a constatação de uma concepção distorcida e incoerente, urge no presente relatório de estágio o objetivo de concretizar um mapeamento do modo como os jovens encaram a disciplina de Filosofia e se conseguem perspetivar nesta, a existência de algum conhecimento que potencialmente possa ter uma aplicação na vida prática.

Após um primeiro diagnóstico emerge o desafio de enumerar as principais competências que atualmente a disciplina de Filosofia é capaz de facultar aos jovens do mundo contemporâneo. Visar-se-á especificamente efetuar uma reflexão em torno das ferramentas lógicas, das competências argumentativas e da pertinência da sua aplicação na vida corrente. Assume-se efetivamente que,

“A argumentação é um dos instrumentos mais importantes para alargar a nossa compreensão do mundo e melhorar a nossa intervenção nele. Infelizmente, este facto passa muitas vezes despercebido na nossa cultura.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 140).

Há a necessidade da identificação da utilidade e dos benefícios das ferramentas lógicas ao nível da sua aplicação prática e de uma abordagem sistemática das competências veiculadas pelo ensino da Filosofia, dada a constatação de que: *“ (...) o que acaba por fazer o professor quando leciona lógica? Incapaz, tantas vezes, de mostrar a sua utilidade na prática letiva concreta, ele próprio sente permanentemente a necessidade de justificar o que está a ensinar.”* (Almeida, A Lógica e o Lugar Crítico da Razão in O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia, 2010, p. 132).

Não existe com o presente relatório de estágio a pretensão de elaborar um guia orientador da atividade do docente na explanação da relevância dos conhecimentos lógicos. É apenas assumido o desafio de concretizar uma abordagem da utilidade prática dos conteúdos filosóficos lecionados no ensino secundário, devido à constatação da dificuldade dos discentes em enunciar a utilidade efetiva destes.

Tal como é notado por Simon Blackburn, a Filosofia e algumas das suas principais disciplinas encontram-se envolvidas em “*conotações infelizes*”¹. Verifica-se no mundo e em particular na sociedade portuguesa, jovens que apesar de já terem estabelecido um contacto direto com os conteúdos e saberes filosóficos, possuem, no entanto, uma perceção negativa ou insatisfatória da sua funcionalidade prática. Este facto poderá dever-se a um conhecimento parcelar das reais potencialidades e competências desta disciplina.

“Ao longo dos séculos, Portugal não tem sido um grande produtor de conhecimento; estamos habituados a importar o conhecimento do estrangeiro. E por isso não compreendemos os processos de descoberta, pois nunca temos de descobrir – alguém, numa universidade, laboratório ou atelier estrangeiros, descobre por nós.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 140).

É com base na exposição desta visão distorcida da natureza da Filosofia, por parte dos indivíduos na sua generalidade, que se evidencia como crucial uma reflexão, com a finalidade de clarificar a amplitude, a transversalidade e a abrangência desta disciplina, dada a sua incompreensão ser proveniente de uma visão parcelar, incompleta e frequentemente limitada.

No caso do território português, as dificuldades no entendimento da relevância dos conhecimentos filosóficos e especificamente lógicos, reside tipicamente, na insegurança recorrente em apostar na credibilidade dos progressos cognitivos, científicos e tecnológicos. À comunidade portuguesa é inerente uma certa insegurança na afirmação da consistência e robustez dos resultados das suas pesquisas, conduzindo tendencialmente à desvalorização das investigações nacionais e sobrevalorização dos desenvolvimentos realizados em países e comunidades externas², em diversas áreas.

Todo este panorama acarreta consequências prejudiciais para a perceção que uma civilização possui de si e para a conceção que a restante comunidade mundial

¹ Blackburn, Pense: Uma contagiante Introdução à Filosofia, 2001.

² “*Numa cultura apartada da descoberta científica e da inovação cultural – uma cultura cinzenta e formalista – há a tendência para pensar que tudo o que não vem já matematicamente decidido nos livros importados do estrangeiro é «muito subjetivo».* Esta posição tem consequências terríveis na vida pública, contribui para o subdesenvolvimento e a estagnação da sociedade, e impede o acesso à cultura das pessoas mais talentosas – pois se a opção é entre o que se decide matematicamente e com todas as garantias, mas já está nos livros, e o que não está nos livros mas é «muito subjetivo», nenhuma pessoa talentosa vê qualquer interesse em desenvolver o estudo e o pensamento, a cultura e a ciência, a sociedade e a economia.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 141;142).

detém desta. As consequências nocivas não se limitam à visão desanimadora de uma sociedade, mas traduzem-se igualmente num conjunto de recuos nos domínios do conhecimento, da capacidade de refletir, na atitude crítica, questionadora e criativa, que por sua vez, são aptidões centrais do estudo filosófico e que merecem ser resgatadas e reforçadas, pois,

“É imperioso mudar esta cultura de dependência da importação de ideias; é imperioso que a nossa cultura seja dinâmica, criativa, autónoma, inteligente. A nossa cultura não pode continuar a ser a mera repetição da cultura alheia; é preciso que Portugal conquiste um lugar cultural e científico e que acrescente valor ao mundo.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 140).

É urgente a recuperação, no contexto da sociedade portuguesa, de alguns dos valores relativos à importância da concretização de investigações norteadas por um cariz criador, ativo, diligente, independente, lúcido e perspicaz. Para que ocorra uma mudança consistente ao nível das mentalidades deverá ser delineado um plano de intervenção direcionado aos jovens. É nestes que reside a via de alteração de concepções retrógradas, e o meio de obtenção de um novo pulsar nos desenvolvimentos e credibilidade de um povo.

No encadear dos factos mencionados reside o desafio dos conhecimentos filosóficos, mais particularmente lógicos.

“O correto ensino da lógica pode ser um antídoto para este estado de coisas. Pois é aí que se pode sublinhar a importância da argumentação no difícil e paciente processo de tentar descobrir a verdade das coisas; é aí que se pode sensibilizar o estudante para a importância de saber pensar, dando-lhe instrumentos lógicos adequados.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 141).

Cabe à Filosofia, mas não isoladamente, contribuir ativamente para a alteração das concepções negativas sobre as reais potencialidades da obtenção de conhecimentos, que resultam consequentemente na desvalorização do ato de pensar e na valorização da mera repetição de saberes já adquiridos. Recorrentemente, os jovens vão revelando uma destituição da tarefa de refletir sobre assuntos epistemológicos e de um modo mais

notório, acerca das questões públicas, que devem ser do interesse de todos os membros de uma comunidade. É a este nível que a Filosofia terá algo a acrescentar, visando contornar esta situação pela inserção de um conjunto de conhecimentos e instrumentos, que fornecerão ao indivíduo ferramentas de superação desta inatividade e apatia, perante uma atitude questionadora e reflexiva. Assinalando que, “[s]em uma cultura criativa e crítica, informada e rigorosa, a discussão pública é sempre deficiente, e as decisões são sistematicamente tomadas pelos interesseiros que têm mais força ou que gritam mais alto, e não um resultado da reflexão criativa e rigorosa, informada e inovadora.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 141).

Tendo por base as ideias atrás referidas, o presente relatório assume a pretensão de, após um primeiro diagnóstico do modo como os estudantes do ensino secundário (10º e 11ºanos) perspetivam a aplicação prática dos conhecimentos filosóficos, concretizar uma referência ao momento em que os discentes efetuam um uso das ferramentas lógicas, reforçando a sua utilidade prática constante.

Seguidamente será exposta a distinção entre as noções de competência e *performance*. Esta diferenciação será fundada nas investigações executadas no âmbito da linguística por Noam Chomsky. A clarificação dos termos, competência e *performance*, ocorre devido à frequência com que os profissionais da educação mencionam estas duas noções, muitas vezes sem existir o entendimento integral do que ambas compreendem. De facto, a referência a estas noções será constante ao longo do presente relatório de estágio, uma vez que ambiciona apresentar algumas das principais competências provenientes do ensino da Filosofia, mais particularmente, do estudo da lógica e das ferramentas lógicas.

Após esta incursão serão efetuadas algumas considerações sobre certas ferramentas lógicas elementares, que contribuem ativamente para o desenvolvimento de competências argumentativas e de análise e avaliação de argumentos, em diversos domínios. Contemporaneamente terá de existir ainda o reconhecimento da inclusão da argumentação em âmbitos práticos da vida quotidiana (como é o caso da publicidade), apesar de tipicamente o indivíduo não notar a sua influência.

A argumentação não ocorre de um modo restrito nas investigações lógicas, mas possui um campo de ação bem mais vasto. O que origina a introdução da abordagem da argumentação visual, devido às atuais sociedades serem marcadamente imagocêntricas. Presentemente verifica-se uma sobrevalorização da imagem, que adquire novas aplicações mediante a crescente importância que lhe vai sendo concedida, bem como de

acordo com os progressos tecnológicos que se vão sucedendo. É possível identificar diariamente a difusão de mensagens subliminares a partir da exposição de uma imagem ou sequência de imagens, perante as quais um elevado número de indivíduos não reconhece a sua finalidade. Daí emerge a importância do realce deste género de comunicação.

Assim, com o intuito de compreender as dinâmicas de percepção dos estudantes relativamente às potenciais competências que a interação e o estudo dos conhecimentos filosóficos poderão facultar, o presente relatório visa uma análise das suas conceções em três momentos cruciais do ensino da Filosofia: no momento inicial de contacto com a disciplina (10ºano); na fase inicial do segundo ano de interação com o estudo da Filosofia (11ºano); e no final de ambos os anos de estudo da Filosofia. Com o exame das respostas alcançadas, o nosso objetivo resume-se à verificação de alguma alteração no modo como os estudantes perspetivam esta área do conhecimento e os seus conteúdos, e se existe a modificação das suas conceções. Todo este trabalho é desenvolvido com a convicção de que

“Ter uma formação elementar em matemática, economia, física e história, assim como nas artes e história das religiões, é importante para o ser humano informado e autónomo. Mas uma formação em filosofia não o é menos.”

(Murcho, Filosofia em Directo, 2001, p. 11).

2. Um primeiro diagnóstico

“Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 15)

Existindo a necessidade de interligar a concretização do relatório de estágio com o âmbito prático emerge, como ponto inicial, uma breve reflexão acerca de um primeiro diagnóstico efetuado às quatro turmas com as quais foram desenvolvidas as funções no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional*, enquanto professora-estagiária de Filosofia. O grupo-alvo deste diagnóstico corresponde às turmas de Filosofia da Dr.^a Blandina Lopes, Orientadora Cooperante do núcleo de estágio da Escola Secundária Aurélia de Sousa.

Reconhecendo o carácter imprescindível de um primeiro conhecimento do corpo de saberes e atitudes dos jovens da instituição escolar em causa, optou-se pela distribuição de um inquérito por questionário que, tipicamente permite

“ (...) colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 188)

Devido à amplitude de questões que dele podem fazer parte, o inquérito por questionário é capaz de fornecer aos estagiários um conjunto de informações relativamente a elementos de âmbito pessoal dos discentes, mas norteadores quanto ao trabalho que deverá ser desenvolvido pelo docente na relação entre professor-aluno. No presente inquérito por questionário foi igualmente incluída uma questão direcionada à perceção e entendimento que inicialmente os estudantes detêm da disciplina de Filosofia.

Apesar das informações recolhidas não possibilitarem um conhecimento exaustivo e completo da personalidade e interesses dos discentes, essas informações permitem formar uma ideia do modo como o aluno interage com a instituição escolar e

com as instituições envolvidas e em parte, da importância que concede ao estudo e à formação educativa e profissional.

Este momento de diagnóstico constitui um dos alicerces fundamentais devido ao relevo dos aspetos patenteados, fornecendo também bases para o trabalho desenvolvido neste relatório de estágio.

Das quatro turmas inquiridas, duas correspondem ao nível escolar do décimo ano, sendo que uma reúne um grupo de vinte e seis estudantes (décimo A) e a restante turma de décimo ano (décimo B) é constituída por vinte e um alunos. Os outros dois grupos de discentes pertencem ao décimo primeiro ano, reunindo na turma do décimo primeiro A vinte e um alunos e no décimo primeiro B, vinte e cinco estudantes. Todas as turmas estão inseridas no curso científico-humanístico de ciências e tecnologias da Escola Secundária Aurélia de Sousa, porém em níveis escolares distintos.

O principal objetivo desta primeira análise de diagnóstico reside na identificação de algumas expressões, que permitam a apreensão de quais as expectativas, pré-conceitos e ideias formadas que os jovens detêm a propósito da disciplina de Filosofia.

A estrutura do *Inquérito de Caracterização Individual*³ dos discentes decompõe-se em cinco seções: *Núcleo Familiar e Condição Socioeconómica*, em que os alunos são inquiridos relativamente a aspetos da vida pessoal com implicações no desenvolvimento da aprendizagem; *Atividades Extraescola*, com questões relativas às atividades desenvolvidas pelos discentes fora do tempo concedido às atividades letivas; *Na Escola*, onde os estudantes são questionados relativamente à sua preferência pela execução de certas tarefas no contexto sala de aula; *Questões de Saúde Relevantes para a Aprendizagem*, inteiramente dedicado aos problemas de saúde; e por último *Expectativas*. Com a finalidade de obter um primeiro entendimento do modo como os estudantes percebem e se relacionam com a disciplina de Filosofia foi incluída no *Inquérito de Caracterização Individual* dos discentes, a seguinte questão de resposta aberta: “24. Indique, de forma sucinta, quais são as suas expectativas em relação à disciplina de filosofia.”⁴. A inserção desta questão de natureza distinta comparativamente com as restantes, visa explorar o entendimento dos alunos em relação

³ Que se constitui como um documento elaborado pelo núcleo de estágio de Filosofia da Escola Secundária Aurélia de Sousa, com a finalidade de que os professores estagiários possam aceder a um conjunto de conhecimentos relevantes e intimamente relacionados com aspetos da aprendizagem dos discentes.

⁴ Questão presente no *Inquérito de Caracterização Individual* (Questão elaborada pelo núcleo de estágio de Filosofia da Escola Secundária Aurélia de Sousa).

à disciplina de Filosofia, quer seja o primeiro ano de contacto com esta área do saber ou o segundo momento de convivência com esta disciplina. Assim, apesar da importância das restantes secções e questões incluídas no *Inquérito de Caracterização Individual*, será apenas concedida relevância à secção das *Expectativas*, visto que a questão que este domínio compreende encontra-se em total concordância com as finalidades do presente relatório de estágio.

Noventa e dois foi o número de inquéritos distribuídos e concretizados na totalidade, dos quais quarenta e seis dos inquiridos correspondem aos estudantes do décimo ano, e os restantes quarenta e seis, que apresentaram as suas considerações, relativamente à questão de resposta aberta em análise, correspondem aos alunos do décimo primeiro ano.

Numa primeira decomposição, foi possível identificar a ocorrência de modo representativo de quatro expressões nas respostas obtidas. Os termos que são usados com maior frequência são os seguintes:

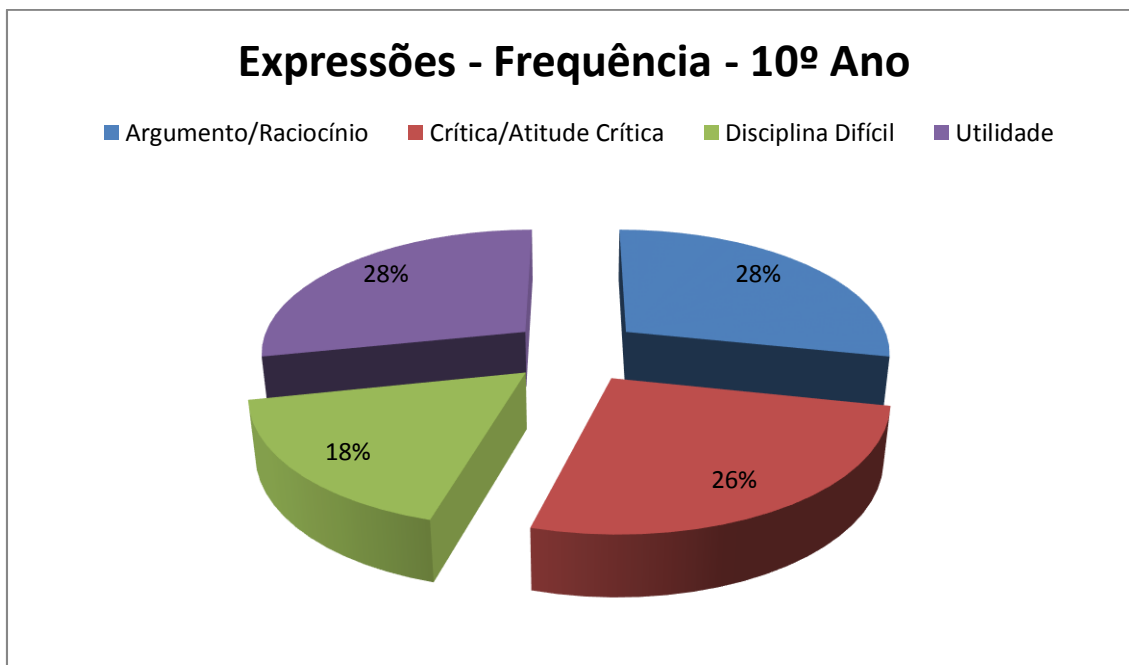
- Argumento/Raciocínio;
- Crítica/Atitude crítica;
- Disciplina difícil;
- Utilidade.

Note-se que as expressões assinaladas estavam presentes nas respostas aos inquéritos realizados aos estudantes.

Num universo de quarenta e seis respostas obtidas ao nível do décimo ano, é possível assinalar uma maior percentagem de alunos (28%) afirmando que as suas expectativas perante a disciplina de Filosofia residem no desenvolvimento de competências argumentativas e do raciocínio, bem como é destacado de igual modo a sua utilidade, quer seja no quotidiano e no desenvolvimento das funções de cidadão, ou ao nível do exercício futuro de uma profissão.

Em seguida, surge a expressão crítica/atitude crítica, que obteve a terceira percentagem mais expressiva (26%).

A expressão utilizada com menor frequência corresponde à caracterização da disciplina de Filosofia como uma área do saber com um elevado grau de dificuldade (18%).



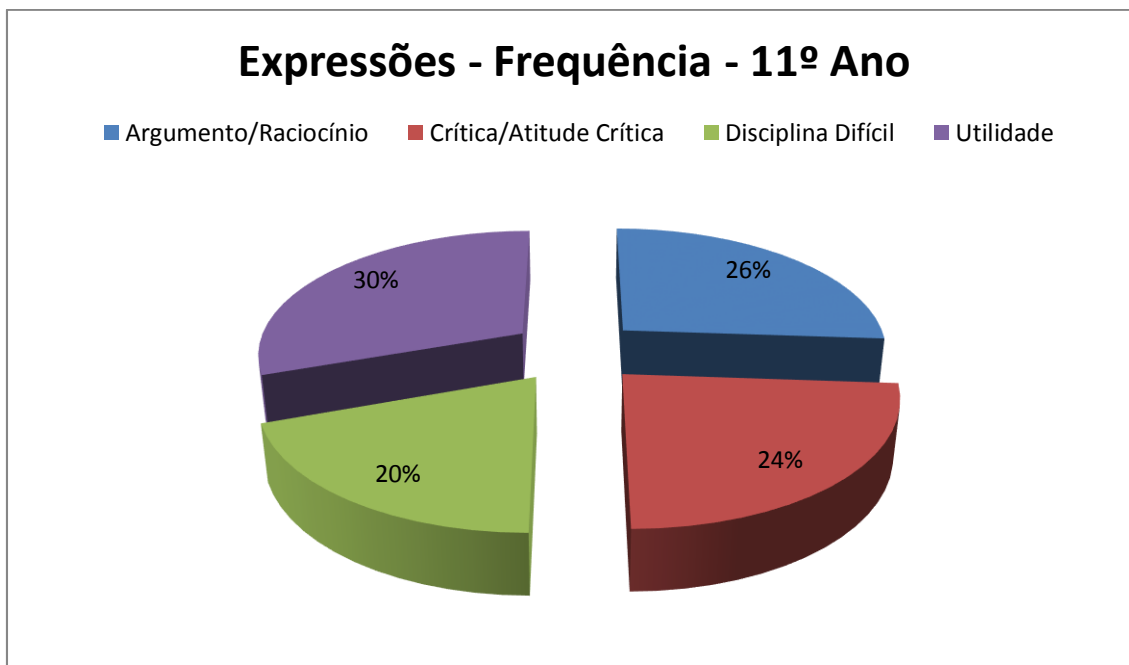
Relativamente ao décimo primeiro ano foram obtidas quarenta e seis respostas, perante as quais foi possível assinalar a manifestação das mesmas quatro expressões identificadas ao nível do décimo ano, constatando-as como as ideias base das respostas obtidas.

Assim, utilizando os mesmos critérios de identificação das quatro expressões (argumento/raciocínio; crítica/atitude crítica; disciplina difícil; e utilidade) é possível estabelecer os seguintes resultados.

Trinta por cento (30%) das respostas obtidas, ao nível do décimo primeiro ano caracterizam a Filosofia, como uma disciplina de grande utilidade, em diversos âmbitos da vida humana.

Seguidamente, os discentes atribuem importância ao denominador argumento/raciocínio, assumindo este a posição de segunda expressão com maior frequência (26%).

As restantes duas expressões (crítica/atitude crítica e disciplina difícil) obtiveram as percentagens menos elevadas.



Para a análise dos dados obtidos foi considerado relevante a divisão entre os dois anos letivos em que a disciplina de Filosofia se assume como uma área transversal e obrigatória. Supôs-se mesmo que, a percepção dos discentes que pela primeira vez contactam com a Filosofia tenderia a diferir da concepção dos discentes que se encontram no segundo ano de interação e convivência com esta disciplina. Os resultados obtidos servem para confirmar, ainda que não de maneira especialmente nítida, essa suposição.

É possível assinalar nos dados constantes nos inquéritos dos estudantes de Filosofia de décimo ano a ocorrência da expressão argumento/raciocínio, tendo sido considerada a expectativa mais elevada, neste nível escolar. O que revela uma certa fixação e um fechamento, em apenas uma das aptidões de que a disciplina de Filosofia poderá dotar os estudantes. Resultado que dever-se-á ao pouco conhecimento que os alunos possuem desta área do saber, não usufruindo de uma visão abrangente e completa, relativamente às potencialidades das investigações e aprendizagens filosóficas.

Quanto aos dados presentes ao nível dos inquéritos dos estudantes de Filosofia de décimo primeiro ano, é visível uma percepção mais abrangente e completa daquelas que poderão ser as potencialidades desta disciplina, designadamente com a utilização de um modo mais claro e distinto da expressão utilidade, remetida tipicamente para diversos aspetos e âmbitos da vida humana. Estes dados realçam uma visão mais elaborada, estabelecendo de um modo mais ambicioso o que os discentes anseiam

alcançar com o estudo desta disciplina. Os elementos analisados têm por base um maior conhecimento da essência da Filosofia devido aos discentes inquiridos já terem estabelecido um contacto com várias temáticas filosóficas, existindo conseqüentemente, uma maior compreensão, daquelas que poderão ser as principais competências veiculadas por esta área do saber.

Globalmente, ao nível da questão em análise, os estudantes identificaram aspetos intimamente relacionados com o desenvolvimento da disciplina de Filosofia. Porém, foi possível assinalar algum desconhecimento quanto ao proveito, à aplicação prática e vantagens do estudo incrementado da disciplina. Elemento que patenteia o conhecimento parcial e frequentemente erróneo que, presentemente os estudantes possuem relativamente às ciências sociais e humanas e especificamente acerca da disciplina de Filosofia.

Assim, diante das respostas dos discentes decorre a necessidade de uma reflexão e análise sistemática de qual a utilidade e interesse da Filosofia no seio das sociedades atuais. Que presentemente evidenciam uma maior abertura e disponibilidade aos progressos tecnológicos e científicos negligenciando geralmente, as restantes formas de conhecimento. Deste modo, é favorecida uma fixação sistemática nos grandes contributos das áreas da ciência, tecnologia, robótica, etc., e o concomitante desfavorecimento que afeta as evoluções das pesquisas e investigações dos restantes saberes.

Perante os factos assinalados, surge então a grande questão: *“Para que pode servir a filosofia contemporânea?”* (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 452). Essencialmente, qual a conveniência da existência de um pensamento marcadamente filosófico no seio das atuais sociedades, às quais é comum a atribuição das designações *“sociedade da comunicação”*, *“sociedade de informação”* e *“sociedade do conhecimento”*? O que restará à filosofia no seio dessas sociedades, em que tudo é desde o início conhecido e objeto do conhecimento?

Os estudantes de Filosofia inquiridos assinalaram alguns dos aspetos que podem orientar uma possível resposta do género da apresentada por André Comte-Sponville e Luc Ferry na obra conjunta *A Sabedoria dos Modernos – Dez Questões para o Nosso Tempo*.

Aí assume-se que *“[a] filosofia moderna constrói-se sempre a partir da experiência, a partir das ciências, a partir da política, da cultura, etc. (...)”* (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 477). Deste ponto de vista a reflexão filosófica emerge da

ponderação relativamente aos dados que brotam dos avanços tecnológicos e científicos que, a cada momento histórico, se apresentam às comunidades mundiais, cabendo à Filosofia “ (...) *pensar mais longe do que sabemos, mas de forma nenhuma contra os saberes disponíveis.*” (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 447).

À Filosofia cabe um pensamento integrador e não limitador. Se esta área do saber se encerrar sobre si mesma, negligenciando os avanços e as conquistas das restantes áreas do conhecimento, correrá o risco de realizar investigações e reflexões desatualizadas, desintegradas e desadequadas como também notou F. Savater, “[a] *verdade é que a filosofia é uma atividade intelectual que surge «depois» da informação positiva nos diversos campos do saber humano, e não «antes».*” (Savater, 1999, p. 264).

Este é um facto fundamental, pois perante os desenvolvimentos que se verificam, a Filosofia deverá procurar estabelecer uma relação *dialógica*⁵ com as diferentes áreas do conhecimento que habitam o mundo contemporâneo, com a finalidade de encontrar uma atualização de significados e sentidos, daqueles que são os objetos de estudo primordiais da Filosofia. Assim, esta assume contemporaneamente a tarefa de efetuar um movimento *reflexivo*⁶ em torno dos dados obtidos nas diferentes áreas do saber, refletindo sobre a sua importância e interesse gnosiológico, ético e social pois “[a]s *ciências constituem, para a filosofia, uma espécie de exterioridade necessária: é como um real de referência, já trabalhado pelo espírito.*” (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 453).

Partindo da questão colocada anteriormente sobre o interesse, utilidade e importância da Filosofia no mundo atual, André Comte-Sponville e Luc Ferry avançam uma resposta, que consiste na afirmação da identidade e da utilidade da Filosofia contemporânea por analogia com a Filosofia antiga “ (...) *mas num mundo transformado (...)* ” (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 452), com a finalidade de se “ (...) *viver melhor, com uma vida mais razoável, mais lúcida, mais livre, mais feliz...* ”⁷ (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 452).

⁵ A importância do carácter dialógico no centro do desenvolvimento das investigações filosóficas é assinalada por André Comte-Sponville: “*Filosofar em grupo, como nós quisemos fazê-lo, é tentar despertarmo-nos mutuamente. É onde a filosofia começa sem dúvida, e recomeça sempre: no encontro, no diálogo, no agôn, como diziam os Gregos (o combate, a querela), na pesquisa comum – ao mesmo tempo conflitual e amigável – duma mesma verdade.*” (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 456).

⁶ “*Numa palavra, não queremos mais informação sobre o que acontece mas queremos saber o que significa a informação que temos, como a devemos interpretar e como a relacionar com outras informações anteriores ou simultâneas (...).*” (Savater, 1999, p. 17;18).

⁷ “*Pensar a sua vida, como eu tenho o hábito de dizer, e viver o seu pensamento: é a mesma filosofia, hoje como no tempo de Sócrates, mas a vida já não é a mesma, mas a sociedade não é a mesma, mas o*

Apesar de André Comte-Sponville e Luc Ferry avançarem com uma possível resposta quanto à utilidade e importância da Filosofia, parece ainda necessária uma reflexão acerca das reais potencialidades e aptidões desta área do saber, na tentativa de perceber se, ao longo dos séculos, a Filosofia permaneceu capaz de dotar os indivíduos com as mesmas competências de que os dotava no âmbito da Filosofia antiga, ou se, contrariamente aumentou ou diminui o “leque” de aptidões. Assim, “[n]ão se trata essencialmente de saber como fazia Sócrates para viver melhor em Atenas há vinte e cinco séculos, mas como podemos nós compreender e disfrutar melhor a existência enquanto contemporâneos da Internet, da sida e dos cartões de crédito.” (Savater, 1999, p. 13).

3. O momento em que os alunos concretizam uma aplicação das ferramentas lógicas, sabendo da sua origem

Para o correto entendimento das circunstâncias em que os estudantes realizam um uso efetivo da lógica e das ferramentas lógicas, revela-se crucial localizar o espaço e a função que lhe é concedida no interior da Filosofia, enquanto disciplina obrigatória do ensino secundário (10º e 11º anos).

O estudo da lógica como uma das principais disciplinas filosóficas ocorre no primeiro ano de contacto oficial com a disciplina de Filosofia. Essa interação inicial efetua-se na fase introdutória do programa de Filosofia de 10º ano, mais concretamente no módulo *I – Módulo inicial – Iniciação à Atividade Filosófica*, inserindo-se na primeira unidade *Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar*, mais particularmente, na subunidade: *1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico*. Nesta secção são inseridos alguns dos principais conceitos lógicos devido à lecionação dos conteúdos acerca das competências básicas do trabalho filosófico, que compreende a problematização, concetualização e a argumentação.

Com a inserção de uma abordagem elementar aos assuntos da lógica na trajetória iniciática de convivência com esta área do saber, o programa oficial da disciplina patenteia implicitamente a importância do corpo de conhecimentos, instrumentos e aprendizagens, que são veiculados e que brotam dos ensinamentos desta disciplina filosófica. A sua relevância urge no auxílio e na complementaridade que fornece aos discentes no entendimento de certas correntes filosóficas e das suas conceções, bem como, a importância que detém na transmissão da proficiência crítica⁸ e questionadora, como dois valores orientadores da reflexão que preside à atividade filosófica.

“A reflexão filosófica exige instrumentos de crítica. Os instrumentos de crítica são os instrumentos argumentativos, que permitem ao estudante avaliar as teorias e os argumentos dos filósofos. Esses instrumentos têm de ser transmitidos de tal modo que o estudante compreenda claramente a diferença entre eles e as posições filosóficas substanciais que estão abertas à discussão. O

⁸ “Sendo consensualmente reconhecido o seu carácter instrumental para o ensino da filosofia, a lógica pode tornar a discussão dos problemas, teorias e argumentos filosóficos mais disciplinada, mais esclarecedora e mais crítica – em suma, cognitivamente mais proveitosa.” (Almeida, A Lógica e o Lugar Crítico da Razão in O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia, 2010, p. 134).

domínio desses instrumentos é a condição de possibilidade da discussão das ideias dos filósofos.” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 126).

Neste ato introdutório são concretizadas alusões a alguns conceitos lógicos mais básicos e essenciais como os de: tese; argumento; conceito (termo); juízo (proposição) e raciocínio (inferência). Apesar da inclusão “obrigatória”⁹ das noções mencionadas, outras poderão ser acrescentadas de acordo com o manual adotado e as preferências do docente, que deverá conceder a esta subunidade uma atenção e um cuidado peculiar, devido a diferentes motivações.

A primeira razão prende-se com o facto de a abordagem elementar da lógica ocorrer no âmbito do momento introdutório e de apresentação da disciplina de Filosofia. Frequentemente esta disciplina é perspectivada pelos jovens como uma área do conhecimento irrelevante para os futuros profissionais que anseiam, não compreendendo igualmente, o papel crucial desta na orientação ao nível do desempenho das tarefas de cidadão que todos, em determinado momento da vida serão submetidos. Devido a esta imprecisão e desconhecimento, o docente terá a cargo o desafio de ultrapassar certos obstáculos que impedem que o discente disponibilize uma certa abertura, necessária para concretizar uma aprendizagem consistente nesta área do conhecimento. Se “[c]riar, é em primeiro lugar recusar, negar, contestar, confrontar, transformar, destruir.” (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 453) o docente deverá estar na posse de uma destreza singular que lhe permita efetivamente, contornar algumas ideias preformadas e erróneas acerca da natureza e do teor dos saberes e das temáticas, que se assumirão como os assuntos centrais a desenvolver no percurso de dois anos letivos.

A relevância desta subunidade reside igualmente no carácter fundamental das ferramentas lógicas, que se constituem como elementos indispensáveis para a compreensão e debate de todas as temáticas que serão introduzidas. Ponderemos o seguinte caso:

“Na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio, um estudante que use o manual adotado na escola onde leciono, por exemplo, encontra quatro argumentos

⁹ O uso do termo «obrigatório» é aplicado com a finalidade de expor o facto de que as noções referidas surgem de um modo explícito na abordagem do Programa oficial da disciplina de Filosofia de 10º e 11º anos, sendo consideradas como alguns dos conceitos nucleares da unidade em estudo – “1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao Filósofo”.

centrais: o dilema do determinismo; o argumento do determinismo; o argumento libertista; e o argumento do determinismo moderado. A menos que se queira ficar por trivialidades, sem noções consideráveis de lógica o estudante não tem qualquer possibilidade de tomar posição perante os quatro argumentos com que é confrontado, nesta matéria.” (Polónio, 2010, p. 121;122).

Com a exposição deste exemplo é perceptível o carácter imprescindível de uma abordagem (ainda que elementar) da lógica, para que os estudantes sejam capazes de estabelecer um contacto de interação crítica, de compreensão correta e precisa com o que é descrito, no âmbito dos conteúdos introduzidos e de qual a melhor via para expor a sua própria visão e análise. Contudo, as noções lógicas elementares de referência “obrigatória”¹⁰ deveriam ser ampliadas.

“Não se pode esperar que os estudantes desenvolvam as competências do pensamento crítico antes de lhes serem fornecidos os instrumentos do pensamento crítico. Não faz sentido que se proponha aos estudantes a discussão de argumentos antes de disporem dos meios de os avaliar.” (Polónio, 2010, p. 120).

Se a disciplina de Filosofia assume a preocupação, no âmbito da formação geral, em “ (...) contribuir *“para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação.”* ” (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 5) assim como, se invoca como um dos principais objetivos, no domínio das atitudes e valores “[d]esenvolver *atitudes de discernimento crítico perante a informação e os saberes transmitidos.*” (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 9) esta deverá, num primeiro momento, conferir um espaço de aprendizagem de ferramentas suscetíveis de conduzir à organização da reflexão crítica e, seguidamente proporcionar um espaço de experimentação¹¹ aquando da aquisição de novos conhecimentos. Sem a

¹⁰ Uma vez introduzidas as noções de tese, argumento, conceito, juízo e raciocínio, pertinentemente poderiam ser introduzidas as noções de validade e invalidade, pois sem referência a estas, a utilização dos cinco conceitos de abordagem “obrigatória” será vaga e terá pouca amplitude na análise das teorias filosóficas subsequentes.

¹¹ “*Se a lógica tivesse realmente aplicação prática na discussão dos problemas filosóficos, o discurso justificativo do seu valor seria naturalmente esvaziado e tornar-se-ia desnecessário. Mas como isso não*

disponibilização de tempo e de momentos exclusivos para a transmissão dos saberes e para a sua aplicação efetiva, a Filosofia continuará a incluir como finalidade central a atitude crítica¹², sem fornecer um suporte capaz de potenciar essa competência peculiar a esta disciplina.

“É indispensável que, dado o seu carácter instrumental, as ferramentas críticas proporcionadas pela lógica tenham aplicação efetiva na discussão filosófica subsequente: na ética, na filosofia da religião, na epistemologia, etc. Não o fazer é esvaziar incoerentemente a aprendizagem realizada e dar aos estudantes a ideia de que a lógica termina definitivamente quando se entra na discussão dos problemas filosóficos.” (Polónio, 2010, p. 144).

Após esta abordagem inicial do estudo da lógica no primeiro módulo do programa de Filosofia de 10º ano, nenhuma unidade ou subunidade, neste nível do ensino secundário é direcionada à análise sistemática das ferramentas lógicas e do contributo benéfico da sua aplicação na prática. Contudo, no estudo e reflexão dos restantes conteúdos urge implicitamente a necessidade de serem empregues os instrumentos lógicos elementares. O que patenteia a transversalidade da lógica.

“A lógica e a argumentação são áreas filosóficas fundamentais e transversais em relação ao conhecimento humano de maneira geral (e não apenas às chamadas «ciências sociais e humanas»), e absolutamente nucleares para a formação de um espírito crítico, dialógico e construtivo nos nossos jovens (e quiçá filhos e/ou familiares) e futuros concidadãos. São-no de uma forma incomparavelmente bem mais marcante e decisiva do que aquelas com que a matemática e as disciplinas tecnológicas, para as quais está virada hoje em dia

acontece, põem-se os alunos a ler textos onde se fala da importância da lógica para eles verem como a lógica é importante. Em vez de se começar quanto antes a estudar lógica, fala-se muito sobre a própria lógica.” (Almeida, A Lógica e o Lugar Crítico da Razão in O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia, 2010, p. 132).

¹² O programa oficial da disciplina de Filosofia de 10º e 11º anos assume explicitamente o compromisso de potenciar o desenvolvimento da atitude crítica. Este objetivo encontra-se patente na seguinte finalidade: *“Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.”* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 8).

a atenção dos media e de alguns setores de relevo na nossa sociedade, contribuem para o efeito.” (Ribeiro, 2010, p. 8).

Apenas ao nível da disciplina de Filosofia de 11º ano é retomada a abordagem da lógica no módulo *III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, em que são dedicadas três unidades¹³ à compreensão de alguns dos principais domínios desta disciplina filosófica. É nesse compartimento do programa de Filosofia de 11º ano que é revelado de um modo mais completo a natureza e a amplitude das temáticas lógicas, visando o seu entendimento ao nível da lógica formal, da retórica e das suas implicações na Filosofia. Em cada uma das unidades e subunidades enunciadas são referidas características singulares, que permitirão ao discente alcançar uma compreensão coerente do que realmente esta disciplina filosófica visa, bem como, saber da sua utilidade.

A unidade *1. Argumentação e lógica formal* compreende a introdução de noções como verdade e validade e a sua distinção, constituindo-se como termos complementares aos conceitos introduzidos no décimo ano. Esta primeira abordagem deverá ser concretizada mediante a inserção do estudo da lógica aristotélica ou da lógica proposicional. Cabe ao docente de Filosofia optar por uma das possibilidades. Nesta secção é igualmente efetuada uma primeira inclusão dos conteúdos relativos às formas de inferência válida e às principais falácias.

Posteriormente, na unidade *2. Argumentação e retórica* os conteúdos centralizam-se na análise da lógica informal, realçando as funções do orador e do auditório no ato argumentativo, bem como, são lecionados os argumentos e as falácias informais mais comuns.

Por último, a unidade *3. Argumentação e Filosofia* que compreende a relação entre a Filosofia, retórica e democracia, concentrando os conteúdos nas noções de persuasão e manipulação como meio de distinção entre os usos da Filosofia e da retórica no âmbito da argumentação. É também nesta secção do programa oficial da disciplina de Filosofia que surge a pretensão de veicular a finalidade da argumentação filosófica, que visa a verdade, com o objetivo de alcançar um conhecimento da realidade.

¹³ Unidades que integram o módulo *III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia*: *1. Argumentação e lógica formal*; *2. Argumentação e retórica*; *3. Argumentação e Filosofia*; – ver (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 13).

Na leção dos conteúdos relativos à lógica, ao nível do décimo primeiro ano cumpre-se uma alusão mais ampla, sendo introduzidos conceitos particulares desta disciplina filosófica e que possuem um nível de compreensão e complexidade mais elevado.

No final de dois anos letivos consecutivos de abordagem da Filosofia, o aluno deverá ser detentor de certas aptidões¹⁴, que residem em faculdades largamente relacionadas com as competências argumentativas, essenciais para a inserção na vida em sociedade.

“Os espaços de discussão são importantes não apenas em si, mas para transmitir ao estudante a noção das regras que pautam a discussão racional. A metodologia seguida deve tornar claro ao estudante que ele está a exercitar um modelo de discussão racional sem o qual não poderá exercer a sua cidadania numa sociedade democrática.” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 129).

Todas as secções do atual programa da disciplina de Filosofia de 10º e 11ºanos exigem um entendimento mínimo das principais noções lógicas. É fundamental que o discente seja portador de um conjunto de ferramentas, capazes de facilitar a perceção das teorias mencionadas e a verbalização das suas conceções e características. Assim, o docente de Filosofia deverá proporcionar diversos momentos de debate crítico em torno das diferentes temáticas patentes no programa da disciplina, solicitando aos estudantes a

¹⁴ São diversas as competências que no final de dois anos letivos de interação com a disciplina de Filosofia os alunos deverão ser detentores, contudo na generalidade estas residem em aptidões relacionadas com a proficiência argumentativa.

“4. Participar em debates acerca de temas relacionados com os conteúdos programáticos, confrontando e valorando posições filosóficas pertinentes ainda que conflitantes e auscultando e dialogando com os intervenientes que sustentam outras interpretações;

5. Analisar textos de carácter argumentativo – oralmente ou por escrito –, atendendo:

- à identificação do seu tema/problema;*
- à clarificação dos termos específicos ou conceitos que aparecem;*
- à explicitação da resposta dada ou da tese defendida;*
- à análise dos argumentos, razões ou provas avançados;*
- à relação de conteúdo com os conhecimentos adquiridos.*

6. Compor textos de carácter argumentativo sobre algum tema/problema do programa efetivamente tratado e acerca do qual tenham sido discutidas distintas posições ou teses e os correspondentes argumentos:

- formulando com precisão o problema em apreço;*
- expondo com imparcialidade as teses concorrentes;*
- confrontando as teses concorrentes entre si;*
- elaborando uma resposta refletida à questão ou problema.”* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 25).

aplicação dos conhecimentos lógicos adquiridos. É por via do estímulo à aplicação prática orientada nas atividades letivas, que o discente poderá reconhecer o carácter decisivo da sua aplicação na vida corrente, reconhecendo que,

“Um ensino de qualidade da filosofia prepara os estudantes para o exercício de uma cidadania crítica e participada, e para a excelência profissional em qualquer área, porque os prepara para avaliar problemas, propostas de solução e os argumentos que as sustentam; porque prepara os estudantes para o debate civilizado de ideias, condição sine qua non para a resolução inteligente e criativa de problemas e fonte de todo o desenvolvimento.” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 8).

Assim, é igualmente evidenciada a inevitabilidade da Filosofia como um “percurso” capaz de dotar a vida de um questionar crítico e destruidor, mas igualmente edificador de sentidos e significações por via do uso das aprendizagens realizadas e pela aplicação de uma reflexão autónoma, consistente e fundamentada¹⁵. Sem marginalizar que “[o] estudante deverá, desde o início, trabalhar com os problemas, teorias e argumentos da filosofia.” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 28) por forma a que posteriormente se encontre apto para concretizar a passagem da apreciação fundamentada de teses e concepções no seio da Filosofia (e do domínio estritamente lógico), para o âmbito prático.

Só com a aplicação nas aulas da disciplina de Filosofia, de uma metodologia amplamente direccionada para a prática é que progressivamente os discentes compreenderão a importância dos instrumentos lógicos fora do âmbito filosófico. E consequentemente procurarão uma aplicação efetiva destes na sua vida.

¹⁵ “Um estudante que saiba discutir corretamente uma teoria ou um argumento filosóficos será capaz de discutir corretamente qualquer tema de interesse público (depois de adquirida a informação relevante).” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 129).

3.1. Aplicação prática das ferramentas lógicas

Após o mapeamento do modo como é introduzida a reflexão lógica no programa de Filosofia de 10º e 11ºanos, e do momento em que os discentes estabelecem um contacto metódico com as noções cruciais desta disciplina filosófica, ocorre a necessidade de destacar a aplicação prática das ferramentas lógicas e das competências argumentativas. Para esta tarefa revela-se pertinente realçar uma das principais finalidades da inserção dos instrumentos veiculados pela lógica na disciplina de Filosofia e no ciclo de estudos do ensino secundário.

“O objetivo do ensino da filosofia é fazer o estudante transitar da opinião irrefletida para a opinião refletida, informada e fundamentada. Uma opinião é fundamentada quando se apoia em argumentos claros e sólidos; é informada quando conhece os principais argumentos e teorias relevantes na área; e a criatividade do estudante mede-se pela capacidade para formular bons argumentos originais, reagindo com originalidade aos problemas da filosofia e às ideias dos filósofos.” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 126).

Com a enunciação da presente finalidade é notória a relevância efetiva das ferramentas lógicas no domínio filosófico, mas também na difusão da sua utilidade numa aplicação prática.

Recorrentemente são perceptíveis conversações dialógicas que evidenciam a seguinte estruturação e ordem de ideias:

“Será que a Terra está imóvel no centro do universo? Que argumentos há a favor dessa ideia? E que argumentos há contra ela? Será que Bin-Laden é responsável pelo atentado de 11 de Setembro? Que argumentos há a favor dessa ideia? E que argumentos há contra? Será que foi o réu que incendiou propositadamente a mata? Será que o aborto é permissível? Será que Cristo era um deus? Será que criaremos mais bem-estar se o Estado for o dono da maior parte da economia? Será possível curar o cancro? E a Sida? O que é a consciência? Será que alguma vez houve vida em Marte?” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 9).

Pela observação e análise das questões colocadas na citação anterior é perceptível que a argumentação e o uso das ferramentas lógicas ocorrem paralelamente com o desenvolvimento das tarefas diárias da vida de todos os seres humanos e que nelas ocupam um lugar de destaque.

“ (...) cada um de nós, em diversos momentos ou em determinadas circunstâncias, é conduzido a argumentar, quer se trate de advogar a nossa causa, de justificar o nosso comportamento, de condenar ou enaltecer amigos, adversários, homens públicos e parentes, ou de medir os prós e os contras de uma escolha ou de uma decisão.” (Oléron, 1983, p. 11;12).

Nas sociedades contemporâneas, progressivamente é valorizada a produção de uma opinião devidamente organizada e fundamentada, em domínios profissionais e da vida corrente. Verificando-se a exclusão dos que não possuem estas competências, dado que, a sua ausência resulta na insuficiência da eloquência, ao nível da expressão verbal e na mínima capacidade persuasiva e de sustentação de perspetivas pessoais.

“A competência argumentativa é uma das capacidades mais requeridas e valorizadas na cultura e no mundo contemporâneo, quer nas relações entre os indivíduos ou grupos, quer em trabalhos escolares ou académicos, mas também nos mais variados contextos técnicos, profissionais, políticos ou económicos. Trata-se, quase sempre, de convencer o outro, de persuadir o nosso auditório, expondo a nossa razão (ou razões) com rigor, mas também com a força da nossa convicção e o bem exposto dos nossos argumentos.” (Veiga & Baptista, 2004, p. 9).

É na enunciação das perceções do mundo, da realidade e dos diferentes assuntos relacionados com a vida, que o indivíduo deverá fazer convergir todos os conhecimentos provenientes do estudo da lógica¹⁶ que permitam a organização do raciocínio e a sua consequente exposição.

¹⁶ Para que realmente seja inculcido nos jovens a necessidade e a utilidade da aplicação das ferramentas lógicas no desenvolvimento das atividades quotidianas e profissionais, será inteiramente relevante que exista uma divisão coerente das atividades letivas na disciplina de Filosofia e a aplicação de estratégias didáticas que realcem a sua pertinência – “Deve-se pedir aos estudantes que formulem problemas, teorias e argumentos pelas suas próprias palavras; e deve-se fazer perguntas diretas, que obriguem o estudante

Este é um dos principais auxílios fornecidos pelos conhecimentos lógicos, no âmbito da vida prática, o reconhecimento de que a referência às concepções e percepções individuais, apenas assume importância no seio de uma enunciação estruturada e articulada, assente nas razões e motivações basilares, segundo a mensagem que é ambicionada difundir.

A utilidade e a aplicação corrente das ferramentas lógicas ocorrem em diferentes domínios, como no apercebimento do carácter limitado dos saberes¹⁷, mesmo dos conhecimentos que inicialmente possuem para o indivíduo um cariz absoluto. Esta constatação surge como consequência do diálogo que pode ser concretizado por intermédio dos instrumentos lógicos.

“Reconhecer a falibilidade humana não implica o abandono de toda a convicção, o que seria incoerente, nem obriga ao abandono da procura da verdade. O reconhecimento da nossa falibilidade obriga, contudo, a aceitar a possibilidade de estarmos errados e – o que é mais importante – a rever continuamente os nossos argumentos e convicções, confrontando-os com as melhores posições contrárias, quer conhecidas, quer as que sejamos capazes de imaginar.” (Murcho, Filosofia em Directo, 2001, p. 95).

No debate, discussão ou apresentação de concepções, a lógica (ferramentas lógicas) irá igualmente desempenhar a função crucial de mediadora, conduzindo o sujeito à percepção da existência de um “ser outro” que possui conhecimentos particulares, que refletem a história pessoal e o contexto geográfico e social em que este se insere. Este domínio da utilidade prática das ferramentas lógicas evidencia o que Pierre Oléron designava de *aspeto social da argumentação*¹⁸.

É deste modo que os conhecimentos lógicos potenciam o diálogo crítico, racional, fundamentado e criativo, exercendo uma influência relevante no inter-

a pensar e o impossibilitem de se limitar a repetir sem compreender.” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 131).

¹⁷ Este reconhecimento assume-se como uma das principais motivações da inserção da disciplina de Filosofia no ensino secundário, que adota como funções primordiais:

- “permitir a cada um aperfeiçoar a análise das convicções pessoais”;
- “aperceber-se da diversidade dos argumentos e das problemáticas dos outros”;
- “aperceber-se do carácter limitado dos nossos saberes, mesmo dos mais assegurados”.

(Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 4).

¹⁸ “A argumentação pressupõe uma pluralidade de pessoas. No mínimo trata-se de uma díade, ou seja, de dois indivíduos, um que a concebe e a dirige, outro que a recebe.” (Oléron, 1983, p. 25).

relacionamento entre os indivíduos. O discurso ou debate argumentativo apenas fará sentido se existir um reconhecimento mútuo da dignidade¹⁹ de todos os intervenientes e da necessidade de ser concedido tempo, para que cada indivíduo possa efetuar as suas considerações.

A preocupação com a alteridade deve ser vinculada nas aprendizagens diárias decorrentes das atividades letivas, dado que se encontra em total concordância com os objetivos propostos pelo *Relatório Delors*, que se assume como um documento de preponderância para o enquadramento teórico da inserção da disciplina de Filosofia no ensino secundário. O *Relatório Delors* expõe,

“ (...) como pilares da educação, para além dos três princípios já clássicos – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser – enunciava um quarto princípio, de valor fulcral para a manutenção do desenvolvimento da vida humana, a saber: aprender a viver juntos.” (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 3).

É fundamentalmente ao nível do *“aprender a viver juntos”* que as ferramentas lógicas poderão consentir um contributo vincado por via da transmissão de instrumentos discursivos e de apreciação do estatuto e grau de validade dos raciocínios. Com todos estes elementos o indivíduo irá progressivamente adquirir uma sensibilidade na exposição das suas conceções e no apercebimento das falhas dos argumentos expostos. Eliminando de um modo substancial qualquer critério de identificação e avaliação ambíguos, suprimindo na essencialidade todos os fatores de conflitualidade²⁰, proporcionando uma conversação harmoniosa. Podendo daí resultar momentos de enriquecimento de saberes, de partilha de experiências, de alteração de conceções e por vezes, de obtenção de novas teses e consequentemente novas teorias.

A confrontação de argumentos, que pode surgir na relação com o “outro” acarreta inúmeros benefícios, tais como: o desenvolvimento de capacidades de exame

¹⁹ *“A argumentação é somente possível numa sociedade que admita um mínimo de liberdades intelectuais e dê acolhimento às determinantes racionais da conduta. (...) Mesmo nas sociedades modernas, a argumentação não é uma prática perfeitamente livre que possa ser assumida a todo o momento, seja por quem for, sobre qualquer assunto. Como todas as modalidades de expressão do pensamento, só pode intervir se estiver previamente aceite que se abra um debate e se aquele que se propõe defender ou justificar uma posição vir desde logo ser-lhe concedido o direito de tomar a palavra.”* (Oléron, 1983, p. 27;28).

²⁰ *“A argumentação exerce-se num universo onde reinam a ambiguidade, o equívoco, a incerteza, o desacordo.”* (Oléron, 1983, p. 17).

crítico e rigoroso das posições individuais, analisando-as pormenorizadamente antes da sua afirmação; a percepção de que no “outro” existe alguém que tem os seus próprios argumentos e orientações; o incentivo à participação ativa nos diferentes âmbitos da sociedade; o reconhecimento de que cada indivíduo não detém em si a totalidade dos saberes; e possibilita a progressão do conhecimento.

Só com a discussão e a união dos saberes parcelares que cada indivíduo possui é que se torna possível fazer com que a Filosofia, bem como as restantes áreas do saber e a própria comunidade/sociedade se desenvolvam.

É essencial reconhecer a importância e os benefícios dos conteúdos de análise da lógica para uma adequada convivência em sociedade, dotando os indivíduos com ferramentas que lhes permitirão expor as suas posições de forma fundamentada, identificando no “outro” a existência das suas próprias convicções. Sendo que, deverá existir a compreensão de que sempre que alguém queira fazer prevalecer as suas orientações, apenas o deverá fazer adotando a via da argumentação.

É nesta dinâmica que os estudantes de Filosofia deverão estar inseridos, no sentido de obterem ferramentas de interesse para o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, mas também de complementaridade para o exercício de uma cidadania ativa e comprometida com os valores democráticos.

As ferramentas lógicas terão igualmente uma aplicação prática no desenvolvimento de algumas tarefas do quotidiano, entre as quais: as que ocorrem em domínios profissionais, que exigem como requisito, a capacidade de negociação, persuasão e exposição consistente de perspetivas; em reivindicações de direitos e deveres perante os órgãos centrais de organização de uma cidade ou país; e na exposição de pontos de vista.

“Assim, a importância pública de uma formação, ainda que elementar, em filosofia é a possibilidade de ganhar autonomia para pensar por si, com rigor, em problemas difíceis. Queremos melhores decisões empresariais, políticas, sociais, económicas – mas quando essas decisões não vêm nos livros estrangeiros, ficamos sem saber como proceder, envolvendo-nos em pseudodiscussões plenas de lugares-comuns, com muita retórica e pouca substância.” (Murcho, Filosofia em Directo, 2001, p. 11;12).

A vida corrente beneficia com as ferramentas lógicas que detêm a tarefa de inculcar a importância do pensamento autônomo, crítico, mas também, bem estruturado, fundamentado e criativo.

Outro domínio em que as ferramentas lógicas possuem uma importância significativa consiste na apreciação da publicidade e da sua função nas atuais sociedades. Urge presentemente a necessidade de uma maior compreensão desta forma de comunicação²¹ que marca a contemporaneidade.

Esta moderna via de transmissão de informações ocupa atualmente um lugar de destaque, assumindo-se como um dos meios comunicativos primordiais, visando a propagação de informações, desejos e necessidades. Emerge desta sua breve caracterização a indispensabilidade de um conhecimento sólido do seu modo de atuação, dado que, esta exerce uma ação ininterrupta sob todos os indivíduos. Assim, verifica-se a importância de uma análise sistemática dos seus conteúdos e finalidades, de modo a que o indivíduo seja capaz de apresentar perante esta uma atitude reflexiva e crítica.

A publicidade²² é uma das marcas características das atuais sociedades, assumindo uma função informativa e argumentativa, visando a persuasão e o aliciamento, conservando frequentemente um lugar central no pensamento dos indivíduos e na sua estruturação/orientação. Por isso, torna-se fundamental a observação e a reflexão cuidada desta forma de caracterizar o mundo que, embora compreenda em si numerosas vantagens, poderá frequentemente conduzir um observador desatento, às cada vez mais eficazes técnicas de persuasão, a sentimentos de consumo, de desejo desenfreado, tornando-se um objeto de manipulação em que progressivamente os seus modos de pensar, relacionar e de se expressar revelarão uma uniformização que acabará por destituir o valor da singularidade de cada indivíduo.

Apesar da Filosofia e dos conhecimentos filosóficos (mais particularmente as ferramentas lógicas) não fornecerem instrumentos de análise de conteúdo audiovisual, visto que é na imagem e no som que o ato publicitário focaliza a sua ação, esta disciplina poderá no entanto: proporcionar e estimular o desenvolvimento de competências contra argumentativas, disponibilizando instrumentos comunicativos e de

²¹ “O interesse que a argumentação desperta de novo hoje em dia prende-se com o seu uso intensivo, que resulta ele próprio da liberdade dos indivíduos, reconhecido pelos regimes políticos e – teoricamente – encorajado pela educação, e da difusão dos meios de comunicação de massa.” (Oléron, 1983, p. 16).

²² “A publicidade é uma forma de comunicação caracterizada pela persuasão cuja presença no cotidiano contemporâneo merece ser observada com profundidade e complexidade para além de julgamentos simplistas.” (Piedras, 2009, p. 15).

exposição de opiniões fundamentadas, que permitirão ao indivíduo refletir acerca da argumentação existente na divulgação de um produto; apresentar argumentos validamente estruturados e materialmente verdadeiros, contra aqueles que apenas se baseiam num bom uso da linguagem/imagem, não se preocupando com a verdade do que é exposto; e permitir, como consequência da atitude interrogadora da Filosofia, ver além do sentido denotativo, isto é, para lá do que é apresentado objetivamente por uma imagem ou sequência de imagens, para que os indivíduos consigam através de uma atitude questionadora, alcançar a dimensão conotativa, que corresponde a uma análise e interpretação do que é exposto, na tentativa de perceber a mensagem subliminar que lhe é subjacente.

É a este nível que as ferramentas lógicas possuem, num mundo cada vez mais marcado pela globalização, uma função preponderante de orientação no âmbito de uma observação crítica deste meio de comunicação, exercendo a tarefa de dotar o sujeito de uma autonomia questionadora, para que a sua singularidade não seja diluída. A argumentação é uma das aptidões reconhecidas como indispensáveis nas presentes sociedades e vai de encontro a um dos principais objetivos da educação contemporânea, que consiste em procurar estimular os estudantes para a participação na sociedade, na tentativa que cada um se torne um cidadão ativo, com um discurso racionalmente válido e um pensamento bem estruturado, reconhecendo a existência da diversidade de discursos.

Ao longo da exposição da utilidade prática das ferramentas lógicas foram concretizadas diversas referências à capacidade destas orientarem a edificação e a estruturação do raciocínio. Este é outro apoio que as ferramentas lógicas disponibilizam ao indivíduo assumindo que,

“Podemos cometer erros ao raciocinar. Mas podemos diminuir drasticamente a probabilidade de errar se aprendermos explicitamente a raciocinar. Contudo, pensar que aprender a raciocinar permitiria um automatismo infalível seria um erro; seria substituir Deus ou a Observação ou a Experimentação pela Lógica. O que a lógica permite fazer é apenas mais controlos e ajustes.” (Murcho, Filosofia em Directo, 2001, p. 84).

Esta passagem salienta a importância dos conhecimentos lógicos como um suporte de grande relevo na tentativa de contornar os erros de raciocínio. Não menciona

contudo, a possibilidade de essas falhas serem na totalidade extintas, mas a oportunidade de atenuar significativamente a sua ocorrência.

Tipicamente sucedem-se inúmeras lacunas ao nível do pensamento/raciocínio, mesmo quando se trata de uma abordagem no âmbito dos conhecimentos e das informações de que se dispõe de forma sustentada. Perante esta condição tão humana do erro²³, os instrumentos lógicos terão a função crucial de guiar a observação do sujeito no sentido de assinalar as principais falhas subjacentes aos seus raciocínios e dos restantes indivíduos. Assim, o sujeito tornará as suas conceções mais consistentes e imunes à crítica, se na exposição dos seus pensamentos implicar os contributos das ferramentas lógicas. Bem como, dificilmente se deixará enganar por raciocínios aparentemente atrativos e persuasivos, mas que na realidade se revelam inválidos.

É fundamental que a argumentação seja reconhecida como um dos instrumentos essenciais do ato comunicativo, que favorece a convivência em sociedade e que permite o desenvolvimento de uma sensibilidade, capaz de evitar a submissão às diversas formas de alienação contemporâneas.

“A argumentação é um instrumento sem o qual não podemos compreender melhor o mundo nem intervir nele de modo a alcançar os nossos objetivos; não podemos sequer determinar com rigor quais serão os melhores objetivos a ter em mente. Os seres humanos estão sós perante o universo; têm de resolver os seus problemas, enfrentar dificuldades, traçar planos de ação, fazer escolhas. Para fazer todas estas coisas precisamos de argumentos.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 9).

Urge a necessidade de realçar o carácter indispensável²⁴ para a vida corrente das ferramentas lógicas e do ato argumentativo, que permitem a formação de indivíduos autocríticos, reflexivos, autónomos, conscientes das limitações cognitivas e particularmente interessados no desenvolvimento de debates argumentativos, construtores de conhecimentos provenientes da partilha de informações.

²³ “Os seres humanos erram. E não erram apenas no que respeita à informação de que dispõem. Erram também ao pensar sobre a informação de que dispõem, ao retirar consequências dessa informação, ao usar essa informação na argumentação.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 9).

²⁴ As ferramentas lógicas têm um uso efetivo na vida quotidiana do ser humano, mesmo em tarefas mais elementares como: na tomada de decisões; na realização de opções; na concretização de considerações sobre assuntos diversos; na ação diária; etc.

É neste contexto que o sistema educativo se deve fundar, compreendendo a importância da escola, não só como uma instituição de transmissão de conhecimentos intimamente relacionados com o desenvolvimento das disciplinas curriculares, mas a sua significância reside igualmente na veiculação de valores para a vida.

Progressivamente, as instituições educativas evidenciam esta dimensão no *Projeto Educativo de Escola*, em que patenteiam o desenvolvimento de uma série de ações com finalidades concordantes com a perceção dos estudantes como futuros cidadãos, exibindo uma preocupação com a sua formação neste sentido. Aspeto visível também no programa oficial da disciplina de Filosofia, que perfilha a apreensão com a formação geral dos discentes, expondo a preocupação de,

“Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projeto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação.”

(Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 8).

É com base nesta finalidade que a disciplina de Filosofia reforça a relevância da sua presença no ciclo de estudos correspondentes ao Ensino Secundário, uma vez que, integra um conjunto de ferramentas e elementos de aplicação corrente e de elevada utilidade prática.

4. O programa de Filosofia do Ensino Secundário: uma análise nos termos da distinção entre competência e *performance*

As noções de competência e *performance* são essenciais para uma prática docente consciente e cruciais para a perspetivação do que presentemente deve ser exigido aos discentes. O pensamento de Noam Chomsky constitui ainda hoje o melhor ponto de partida para uma reflexão sobre a diferença, mas também sobre a articulação entre essas noções.

Chomsky é o filósofo, linguista e ativista político americano, que primeiramente efetuou a distinção entre competência e *performance* na obra *Aspects of the Theory of Syntax* (1978, trad. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*). Os contributos de Chomsky no âmbito do desenvolvimento da linguística e das ciências cognitivas têm sido alvo de inúmeras discussões e debates em torno dos elementos que integra na compreensão destas.

Chomsky inicia a sua reflexão acerca das problemáticas da linguística com uma forte crítica a Skinner e ao behaviorismo, que sustentavam a possibilidade de compreensão da natureza humana sem serem invocadas as informações relativas a estados mentais internos dos indivíduos. A posição de Chomsky relativamente ao entendimento da aprendizagem, obtenção e utilização da linguagem, contrasta drasticamente com o anti-mentalismo defendido pelo behaviorismo, assumindo dois pressupostos centrais sobre as linguagens humanas. O primeiro pressuposto reside na afirmação geral da sua complexidade e o segundo, mais direcionado ao problema da aquisição de conhecimentos linguísticos, visa abdicar do recurso a uma aprendizagem metódica e sucessiva, apenas externamente condicionada, pela introdução da noção de gramática generativa. Trata-se do conceito fundamental para a compreensão deste segundo pressuposto e para a distinção entre competência e *performance*.

A competência reside no “ (...) *conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua (...)* ” (Chomsky, *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, 1978, p. 84), contrariamente à *performance*, que consiste no “ (...) *uso efetivo da língua em situações concretas (...)* ” (Chomsky, *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, 1978, p. 84). Ou seja, no modo como são utilizados os conhecimentos de uma língua (competência) na construção da fala, bem como, ao nível prático, do seu uso efetivo e na sua receção e apercebimento (*performance*).

“Il est bien évident que les phrases ont un sens intrinsèque déterminé par la règle linguistique, et qu’une personne qui possède une langue a, d’une certaine manière, intériorisé le système de règles qui détermine et la forme phonétique de la phrase, et son contenu sémantique intrinsèque ; cette personne a développé ce que nous appellerons une compétence linguistique spécifique. Mais il est clair également que l’utilisation du langage telle qu’on l’observe – la performance effective – ne reflète pas seulement les relations intrinsèques entre le son et le sens établies par le système des règles linguistiques.” (Chomsky, La Linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage, 1969, p. 125;126).

A competência e a *performance* são duas designações, que realçam a diferença entre a existência de um conhecimento capaz de permitir ao indivíduo formar frases no âmbito de uma língua específica e a utilização desse conhecimento, ao nível da sua aplicação prática.

À competência preside o sistema de regras gramaticais²⁵ e semânticas específicas de uma determinada linguagem, que a distingue das restantes e que possuem a tarefa de orientar o sujeito na sua utilização corrente. Inversamente, a *performance* não consiste em algo tão estabelecido como a competência, mas reside na aplicação que o indivíduo dá aos conhecimentos que possui da linguagem que utiliza, sendo por isso do domínio da variação. Assim, outra das particularidades da distinção entre competência e *performance* incide no âmbito geral que corresponde à competência, contrariamente ao domínio eminentemente particular da *performance*.

“La performance implique aussi bien de nombreux autres facteurs. Nous n’interprétons pas ce qui est dit en notre présence par la simple application des principes linguistiques qui déterminent les propriétés phonétiques et sémantiques d’une énoncé. Des considérations extralinguistiques, portant sur le locuteur et sur la situation, jouent un rôle fondamental lorsqu’il s’agit de déterminer comment le discours est produit, identifié et compris.” (Chomsky, La Linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage, 1969, p. 126).

²⁵ *“La grammaire d’une langue, comme modèle de la compétence idéale, établit une certaine relation entre le son et le sens, entre les représentations phonétiques et sémantiques.”* (Chomsky, La Linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage, 1969, p. 126).

Contudo, perante estas duas noções é possível vislumbrar a sua correlação e implicação mútua, dado que, na *performance* transparecem alguns dos elementos da competência linguística²⁶. Porém, não imediatamente. Algo que Chomsky realça ao expor o seguinte exemplo específico: “*Uma gravação da fala natural mostrará numerosos arranques em falso, desvios das regras, mudanças de intenção a meio caminho, e assim por diante.*” (Chomsky, Aspectos da Teoria da Sintaxe, 1978, p. 84).

Apesar de parcialmente serem identificados certos aspetos da competência linguística na *performance*, este facto apenas se verifica mediante a presença de um conjunto de “*condições ideais*”²⁷ que se resumem à existência de um “*(...) falante-ouvinte ideal (...)*” (Chomsky, Aspectos da Teoria da Sintaxe, 1978, p. 83), inserido numa comunidade linguística “*homogénea*” (Chomsky, Aspectos da Teoria da Sintaxe, 1978, p. 83) sem quaisquer variações, com um conhecimento completo e irrepreensível da sua língua, ao nível da aplicação/uso prático da sua linguagem (*performance*), a partir do conhecimento que dela possui (competência), alheio a interferências devido a “*(...) condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (causais ou característicos).*”²⁸ (Chomsky, Aspectos da Teoria da Sintaxe, 1978, p. 83).

Noam Chomsky realça a interligação entre o âmbito da *performance* e da competência, destacando constantemente que, para uma análise cuidada da *performance* ao nível da linguística, será necessário a consideração de uma multiplicidade de fatores. Deste modo, a competência inerente a um “*falante-ouvinte*” constitui apenas um dos elementos a investigar, para que possa ser alcançada uma compreensão da *performance*²⁹. Por isso, para o filósofo “*(...) o estudo da linguagem não é diferente da investigação empírica de outros fenómenos complexos.*” (Chomsky, Aspectos da Teoria da Sintaxe, 1978, p. 84).

²⁶ “*La performance fournit des données à l'étude de la compétence linguistique. La compétence, telle qu'on vient de l'entendre, est un des multiples facteurs qui agissent de concert pour déterminer la performance.*” (Chomsky, La Linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage, 1969, p. 128).

²⁷ Expressão utilizada por Noam Chomsky na obra: Aspectos da Teoria da Sintaxe, (1965), p:84.

²⁸ “*La performance linguistique, en outre, est régie par des principes de la structure cognitive (par exemple, par les limitations de la mémoire) qui ne sont pas, à proprement parler, des aspects du langage.*” (Chomsky, La Linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage, 1969, p. 126).

²⁹ “*Afin d'étudier une langue, il faut tenter de dissocier un ensemble de facteurs divers, qui interfèrent avec la compétence sous-jacente pour déterminer la performance effective; le terme technique de « compétence » désigne la capacité qu'a le locuteur-auditeur idéal d'associer sons et sens en accord strict avec les règles de sa langue.*” (Chomsky, La Linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage, 1969, p. 126).

A linguística adquire nas suas investigações a preocupação de assinalar e identificar o “*sistema subjacente de regras*”, que o “*falante-ouvinte*” possui e que coloca em prática na “*performance efetiva*”. Aspeto que faz com que o filósofo assinale como mentalista a teoria linguística, mesmo sob uma perspetivação técnica, visto realizar a procura pela realidade mental que subjaz ao comportamento real e verificável.

Ainda que esta distinção tenha por referência a diferenciação apresentada por Saussure de “*langue-parole*” (Chomsky, Aspectos da Teoria da Sintaxe, 1978, p. 84), Chomsky assume uma postura crítica perante esta perspetivação da linguagem, criticando a ausência de uma distinção satisfatória entre as noções de competência e *performance*.

É a partir da distinção entre *performance* e competência, que o linguista introduz a sua conceção de gramática generativa, que se caracteriza por ser “*perfeitamente explícita*” (Chomsky, Aspectos da Teoria da Sintaxe, 1978, p. 84), sendo constituída por, “*(...) um sistema de regras que, de um modo explícito e bem definido, atribui descrições estruturais a frases.*” (Chomsky, Aspectos da Teoria da Sintaxe, 1978, p. 89).

Assim, o indivíduo que se insere no contexto linguístico de uma língua específica é detentor de uma gramática generativa que representa o conhecimento que desta possui (competência). No entanto, este conhecimento não é consciente, isto é, frequentemente o indivíduo não é conhecedor de todos os elementos gramaticais que a compõem, dado que uma gramática generativa envolve “*processos mentais*” (Chomsky, Aspectos da Teoria da Sintaxe, 1978, p. 89) que se situam num horizonte distante da consciência real e possível. O conhecimento linguístico de cada sujeito é geralmente apreendido de modo inconsciente, sem que exista o apercebimento da aquisição do conjunto de elementos essenciais de uma linguagem, como é o caso dos significados e normas que organizam um grupo de palavras. Deste modo, as crianças adquirem um conhecimento da língua do meio em que se inserem, sem qualquer estudo sistemático devido à representação mental que contêm dessa gramática. De facto, o filósofo defende o carácter excecional desta característica humana, em que cada sujeito é possuidor, de modo inato, de uma gramática universal.

Chomsky realça igualmente, que apesar da importância das perceções que cada indivíduo possui, relativamente ao seu modo de proceder linguisticamente e à sua competência no uso de uma linguagem, essas informações nem sempre corresponderão a dados exatos. Assim, o principal objetivo de investigação e análise da gramática

generativa reside fundamentalmente, em enunciar claramente e de um modo rigoroso o conhecimento que cada sujeito possui de uma língua.

Para uma compreensão mais exata do que é pretendido, no âmbito de uma gramática generativa, Chomsky apresenta uma analogia com a teoria da percepção visual: “ (...) *uma teoria da percepção visual tentaria explicar aquilo que uma pessoa vê realmente e os mecanismos que determinam essa visão, e não as suas afirmações acerca do que ele vê e porquê; embora essas afirmações possam fornecer informações úteis ou até mesmo decisivas para uma tal teoria.*” (Chomsky, Aspectos da Teoria da Sintaxe, 1978, p. 89).

Neste sentido, numa gramática generativa existe a pretensão de um conhecimento objetivo, rigoroso e claro acerca dos conhecimentos que um indivíduo detém e que irão consistir nas bases estruturais de uma aplicação real e ao nível prático (*performance*).

Noam Chomsky, no decorrer da apresentação do que considera ser uma gramática generativa, alerta para o facto de haver nas diversas línguas existentes um conjunto de propriedades e particularidades que todas partilham. Mais especificamente, Chomsky assinala as suas potencialidades criativas/criadoras. São estas que fazem com que a linguagem dote o indivíduo com um conjunto de recursos que lhe permitirão apresentar os seus pensamentos de modo interminável e atuar adequadamente perante contextos determinados, de múltiplas formas.

“En premier lieu, il est bien clair que l'ensemble des représentations phonétiques et sémantiques couplées, engendrées par la grammaire, sera infini. (...) La grammaire de toute langue contient des dispositifs qui permettent de former des phrases arbitrairement complexes, munies chacune de leur interprétation sémantique intrinsèque.” (Chomsky, La Linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage, 1969, p. 128).

Assim, alerta para a necessidade de à gramática de uma língua específica dever ser acoplada uma gramática universal, capaz de dar conta do âmbito criativo de uma linguagem qualquer e dos aspetos gramaticais que se assumem como transversais a diferentes línguas. Só com esta união é que será possível o conhecimento completo e consistente da competência de um falante-ouvinte.

Deste modo, torna-se patente a amplitude de conhecimentos linguísticos que o indivíduo desfruta e que permitirão a criação de inúmeras frases de extensão e composição variáveis. Isto é, que terão diversas implicações ao nível da *performance*.

Chomsky realça que a investigação em torno da noção de competência constitui-se como essencial para o entendimento da *performance*. Sem acesso preciso aos conhecimentos que um indivíduo detém de uma língua específica será impossível avaliar a aplicação desses seus conhecimentos.

Pode-se agora remeter a análise dos conceitos de competência e *performance* para a leção da disciplina de Filosofia, ao nível do ensino secundário. Tipicamente estes dois conceitos são alvo de inúmeras indefinições quanto ao seu teor e à importância da sua clarificação para uma prática rigorosa e imersa na honestidade intelectual, visto que, ambos reenviam para a problemática da avaliação e para “ (...) a necessidade de uma articulação sistémica entre os objetivos, os conteúdos, as competências, as atividades, os recursos e a avaliação (...) ” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 70).

Sem a delinação da noção de competência e a sua aplicação no campo filosófico, a avaliação concretizada nesta disciplina irá consistir numa apreciação vaga, incerta e incapaz de reunir os instrumentos necessários à verificação da assimilação e acomodação dos conteúdos lecionados.

“Defendendo que em filosofia há competências e conhecimentos precisos, é pela definição clara e rigorosa destes que devemos começar.” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 72).

Só após a enumeração e delimitação das principais competências filosóficas é que o docente terá ao seu dispor todos os elementos necessários para a elaboração e aplicação das diversas modalidades de avaliação, compilando os recursos disponíveis para a sua aferição.

As competências deverão consistir nos elementos primordiais da apreciação dos estudantes, mediante as quais deverá resultar algum produto final “observável”, como “ (...) a resposta num teste escrito, o resultado de um ensaio, o desempenho do aluno num debate ou numa exposição oral, etc.” (Almeida & Costa, A Avaliação das Aprendizagens em Filosofia - 10.º/11.º Anos, p. 16).

Aires Almeida e António Paulo Costa, no artigo *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia – 10.º/11.º Anos* efetuam um mapeamento das principais competências filosóficas. Porém esta tarefa apenas é concretizável mediante a assunção de uma conceção filosófica específica, capaz de decifrar as seguintes questões: “ «*Em que consiste a atividade filosófica?*»; «*O que é a filosofia?*» ” (Murcho, *Renovar o Ensino da Filosofia*, 2003, p. 73).

“A filosofia é uma atividade crítica e racional, que apela à intersubjetividade e que exige rigor, clareza e consequência. Mais do que saber se e quem defendeu certas ideias ou quando, deve ser dado todo o relevo à análise crítica dessas mesmas ideias; mais do que cultivar o discurso grandiloquente, deve cultivar-se a sobriedade e a inteligibilidade; mais do que dar atenção aos contextos meramente históricos, deve discutir-se o produto filosófico desses contextos; não ignorando ou negando o património histórico-filosófico, devemos posicionar-nos criticamente perante ele, sendo esta a única forma de lhe rendermos a homenagem intelectual devida.” (Murcho, *Renovar o Ensino da Filosofia*, 2003, p. 74).

Após o exame e a exploração da conceção filosófica adotada, Aires Almeida e António Paulo Costa assinalam as principais competências filosóficas, que gradualmente deverão ser adquiridas pelos discentes, destacando a “*competência argumentativa*”³⁰.

“Contrariamente a outras atividades racionais, como as ciências, os filósofos não dispõem de meios de prova empíricos para resolver as suas disputas e responder aos problemas que se colocam. Daí que a competência filosófica por excelência seja a competência argumentativa.” (Almeida & Costa, *A Avaliação das Aprendizagens em Filosofia - 10.º/11.º Anos*, p. 12).

Os autores fundamentam a primazia da competência argumentativa por via da referência ao Artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e da alusão a certos elementos do enquadramento teórico de integração da Filosofia no ensino

³⁰ Designação utilizada por Aires Almeida e António Paulo Costa no artigo – *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia – 10.º/11.º Anos*, p.12.

secundário, patentes no programa oficial da disciplina, reenviando o leitor para a percepção da Filosofia “ (...) *como uma atividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; ou seja, preconiza uma concepção de Filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo.*” (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 5).

A disciplina de Filosofia assume, para com os estudantes do décimo ano e décimo primeiro ano do nível secundário, o desafio de proporcionar um “espaço” de reflexão crítica, de partilha fundamentada de perspectivas e de diálogo. Contudo, para esta ambiciosa tarefa requer-se a aquisição de um conjunto de ferramentas argumentativas, essenciais para o bom desenvolvimento das diversas unidades e subunidades estabelecidas no programa oficial da disciplina de Filosofia.

Assim, no âmbito da introdução e análise do domínio argumentativo e dos seus elementos essenciais deverão, de acordo com António Paulo Costa ser objeto de uma apreciação objetiva as seguintes competências filosóficas:

- 1) - Distinguir premissas de conclusões.
- 2) - Compreender os argumentos estudados.
- 3) - Saber avaliar argumentos.
- 4) - Saber apresentar contra-argumentos.
- 5) - Compreender as dialéticas argumentativas.
- 6) - Saber apresentar novos argumentos.³¹

Note-se que, as competências enumeradas são alvo de uma ordem de aquisição e desenvolvimento progressivo e faseado às quais deve posteriormente ser concedida uma percentagem da classificação final que será atribuída aos estudantes. Podendo ser conferida uma superioridade percentual a certas competências em detrimento de outras, devendo esta informação ser do conhecimento dos discentes, por forma a dotar de rigor, objetividade e equidade todo o processo avaliativo.

³¹ Competências listadas por António Paulo Costa na obra *Renovar o Ensino da Filosofia*, pp. 76-77.

No entanto, o reconhecimento da importância e do carácter central da competência argumentativa por Aires Almeida e António Paulo Costa poderá igualmente dever-se à constatação da sua transversalidade.

A Filosofia caracteriza-se pela sua interdisciplinaridade que resulta na convergência de diferentes informações e conhecimentos provenientes de diversas áreas do conhecimento. É pela “abertura” aos progressos científicos, tecnológicos, etc. que a Filosofia desenvolve investigações rigorosas, atuais e enquadradas com a evolução do mundo e da humanidade. Inversamente, se a Filosofia restringisse as suas pesquisas ao conhecimento unicamente filosófico, esta acabaria por ser uma área do saber com uma visão parcelar e limitada da realidade. No entanto, a Filosofia possui igualmente um papel ativo na construção dos saberes de certas áreas do conhecimento.

“A filosofia é uma atividade criativa, crítica e rigorosa; consiste em procurar resolver os problemas conceituais suscitados pelas ciências naturais e humanas, pelas artes, pelas religiões e pelo pensamento comum.” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 7).

Assim, António Paulo Costa introduz a designação de competências transversais para nomear as aptidões que não são exclusivamente desenvolvidas na disciplina de Filosofia³² e que resultam da sua interdisciplinaridade.

“Uma competência transversal é um saber, comportamento, atitude ou aptidão que não está vinculada a uma determinada disciplina escolar ou a um determinado contexto de aprendizagem, antes sendo requerida em várias disciplinas, em vários momentos da aprendizagem e mesmo para além da vida escolar do estudante.” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 79).

Como competências transversais elementares o autor menciona “[l]er, escrever e contar (...)” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 79) que analogamente com a definição introduzida remetem para aptidões que, apesar de desenvolvidas sistematicamente por uma disciplina específica constam em outras áreas do conhecimento, sendo úteis para a aquisição de competências com um grau de

³²A designação competências transversais pode ser aplicada às diversas disciplinas do Sistema Nacional de Ensino.

complexidade elevado. Consistem também em aptidões necessárias à evolução da vida humana e que são reforçadas com a aprendizagem que resulta da sua aplicação prática no quotidiano.

Para um melhor entendimento da distinção entre competências transversais e não transversais, António Paulo Costa introduz no seu artigo *A Avaliação em Filosofia*³³ um quadro esquemático que designa de Quadrado das Competências.

Quadro das Competências³⁴		
Competências	Filosóficas	Não filosóficas
Transversais	<ul style="list-style-type: none"> -Dominar os instrumentos argumentativos; -Responder e avaliar problemas intelectuais; -Avaliar e propor teorias; etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar discursos sintaticamente corretos; -Redigir exposições articuladas de ideias; -Interpretar textos; -Analisar e sintetizar textos; etc.
Não transversais	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar e formular problemas filosóficos e avaliar o seu alcance; -Compreender, explicar e avaliar teorias filosóficas; -Identificar e compreender os argumentos clássicos da filosofia; -Conhecer o contexto filosófico dos problemas, teorias e argumentos da filosofia; etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer os contextos históricos, sociais e económicos em que emergem certos problemas e teorias; -Identificar as causas históricas e sociais dos fundamentalismos religiosos; -Descrever a astronomia copernicana; -Conhecer o Código Penal; -Demonstrar o teorema de Pitágoras; etc.

Neste esquema clarificador constam duas colunas, uma reservada às competências filosóficas e a restante direccionada às competências não filosóficas, divididas em duas secções; a das competências transversais e a das competências não transversais.

³³ O artigo *A Avaliação em Filosofia* de António Paulo Costa está presente na obra *Renovar o Ensino da Filosofia*.

³⁴ Quadro das Competências presente no artigo *A Avaliação em Filosofia* de António Paulo Costa in *Renovar o Ensino da Filosofia*, p.80.

Com um exame atento aos elementos introduzidos é possível assinalar o carácter transversal da disciplina de Filosofia, dado que, na generalidade, a maioria das competências filosóficas assumem uma posição abrangente. Constando igualmente em outras disciplinas, adquirindo uma enorme importância para o desenvolvimento da vida de cada indivíduo. António Paulo Costa refere então o exemplo da atividade argumentativa, atendendo à especificidade da sua aquisição e desenvolvimento na disciplina de Filosofia.

“A diferença específica do filosofar emerge com toda a evidência no momento em que se trabalham os argumentos filosóficos e a prática argumentativa. As faculdades críticas do estudante são agora requeridas, quer como capacidade de compreensão e de análise dos argumentos clássicos da filosofia, quer como aptidão para empreender ativamente a fundamentação de posições pessoais face aos problemas e às soluções apresentadas ao longo da história da filosofia.”
(Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 75).

Porém, esta competência detém também um elevado grau de transversalidade facilmente inteligível pela observação da vida diária do ser humano e em variadíssimos contextos educativos, não se restringindo à disciplina de Filosofia onde é sistematicamente desenvolvida. Contudo, apesar de transversal, a avaliação das aptidões argumentativas deverá ser concedida aos docentes de Filosofia dada a especificidade desta competência, adequando os métodos classificativos à melhor forma da sua aferição.

Convém agora destacar uma dupla dimensão: de um lado, verifica-se a indispensabilidade de certas competências transversais para o exercício da atitude filosófica³⁵; no entanto, existem certas competências transversais que têm na Filosofia o seu espaço de desenvolvimento³⁶. Embora a competência argumentativa possa ser considerada uma competência específica da disciplina de Filosofia, mas igualmente transversal, o docente não deverá conceder a esta competência qualquer tipo de privilégio ou primazia relativamente às restantes competências e conteúdos. A posse

³⁵ Como é o caso da análise e interpretação de textos.

³⁶ A capacidade argumentativa ocupa na Filosofia um espaço primordial de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, esta é uma competência requerida em diversos níveis da vida humana.

desta ambivalência não torna a competência argumentativa numa dimensão que deva ser mais valorizada em detrimento das demais.

“Torna-se, pois, muito claro 1) que a competência transversal da argumentação é apenas uma parte da proficiência filosófica global e 2) que é a proficiência filosófica global que permitirá ao aluno refletir rigorosa e disciplinadamente sobre os desafios que lhe são postos no exercício de uma cidadania esclarecida, simultaneamente de uma forma criativa e em diálogo com a tradição.” (Murcho, Renovar o Ensino da Filosofia, 2003, p. 84).

Assim, o mapeamento do processo avaliativo na disciplina de Filosofia no ensino secundário exige uma compreensão exata das noções de competência e *performance*, capaz de consciencializar o docente relativamente às aptidões e conhecimentos que devem realmente ser valorizados. Sem esta primeira identificação e constatação, a avaliação no seio desta disciplina recairá na vagueza quanto às aprendizagens que devem ser valorizadas e conseqüentemente num mero exercício formal e de cumprimento de obrigações educativas. Não existirá nesse caso uma percepção consistente e fundamentada relativamente à sua importância e utilidade.

5. A distinção entre argumentos dedutivos e argumentos indutivos como uma ferramenta lógica

De modo a realizar uma reflexão relativamente às principais competências que a Filosofia é capaz de dotar presentemente aqueles que dedicam o seu estudo a esta área do conhecimento, urge introduzir e mencionar uma das principais competências filosóficas, que assume um lugar de destaque nas sociedades contemporâneas. Essa competência é a capacidade argumentativa e a destreza de reconhecer, interpretar, classificar e formular argumentos.

Diante das atuais sociedades é exigido aos cidadãos uma participação ativa e um envolvimento consistente e sistemático, naquelas que são as problemáticas comuns de uma comunidade. Para o desenvolvimento dessa atuação constante o indivíduo terá de possuir um conjunto de ferramentas que lhe possibilitem expor as suas perspetivas da realidade e do modo como esta deverá estar organizada.

Assim, de acordo com as exigências que atualmente se verificam, revela-se essencial reconhecer a importância, os benefícios e a utilidade dos ensinamentos da lógica para uma convivência em sociedade, consistindo numa disciplina filosófica capaz de dotar o sujeito com instrumentos de grande conveniência, que lhe permitirão expor as suas posições e visões de forma fundamentada, identificando no “outro” a existência das suas próprias convicções; e desenvolver capacidades ao nível da comunicação e da defesa das orientações individuais, percebendo que, frequentemente o indivíduo é solicitado a esclarecer as razões e os motivos das suas afirmações, isto é, a argumentar.

Deste ponto de vista,

“ (...) a Lógica é uma disciplina com o auxílio da qual é possível esquematizar e avaliar a coerência discursiva e, em especial, a comunicação argumentativa; segundo, ela é uma disciplina com o auxílio da qual é possível modelizar o fenómeno da interpretação mútua, presente em qualquer situação de comunicação verbal.” (Sàágua, Lógica, Linguagem e Comunicação, 2002, p. 11).

Existe assim, mediante o estudo da argumentação, uma preparação para o bom desempenho das funções de cidadão, com a aquisição de competências críticas, de defesa de orientações e de participação ativa numa sociedade, devendo ser assinalada a

importância da fundamentação para a boa compreensão e coerência de cada discurso, na tentativa de que este seja aceite pela maioria.

A análise do discurso argumentativo nas suas diferentes vertentes (mais especificamente, na sua vertente filosófica, publicitária e política) confirma a sua importância como uma forma de comunicação, que se encontra presente nos diferentes níveis das sociedades contemporâneas.

Esta inquietação de acomodação às exigências de um mundo alvo de grandes evoluções e de uma maior abertura ao diálogo encontra-se patente em inúmeros documentos de enquadramento de diversas disciplinas, dos mais variados níveis escolares, incluindo a disciplina de Filosofia. O programa da disciplina de Filosofia de 10º e 11º anos sustenta de um modo explícito a preocupação em contribuir para a formação dos adolescentes com o propósito de que “ (...) *cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora.*” (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 5). Este anseio vai ao encontro de uma das principais finalidades da disciplina que reside em: “*Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um continuum da vida.*” (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 8). A presente finalidade poderá ser amplamente alcançada por via do estudo da aplicação, amplitude e relevância da argumentação e do seu instrumento específico e crucial que são os argumentos, e que podem ser agrupados em diferentes categorias.

Anteriormente à questionação sobre as tipologias fulcrais dos argumentos emerge determinantemente a necessidade de clarificar a noção de argumento, expondo as definições que pairam em torno deste termo e as suas principais conceções. Muitos teóricos, no decorrer das diferentes épocas históricas, apresentaram diversas definições da noção de argumento, que na sua generalidade não divergem substancialmente entre si. Verifica-se comumente a utilização de expressões díspares quanto à forma linguística, mas que possuem funções similares. Das inúmeras caracterizações podem ser destacadas as seguintes:

“Um argumento é uma sequência finita de proposições (asserções, sentenças) de determinada linguagem, digamos

(*) $\varphi_1, \dots, \varphi_n, \psi \ (n \geq 1)$

As n primeiras proposições, $\varphi_1, \dots, \varphi_n$, dizem-se as premissas do argumento (), e a última proposição, ψ , é a conclusão do dito argumento.” (Oliveira, 1996, p. 15)*

“ (...) um argumento tem uma ou mais premissas e uma conclusão. Ao avançar um argumento, damos a entender que a premissa ou premissas sustentam a conclusão. Esta relação de sustentação é habitualmente assinalada pelo uso de expressões como «logo», «assim», «consequentemente», «portanto, como vêς». Considere esse velho e aborrecido exemplo de argumento:

Sócrates é um homem.

Todos os homens são mortais.

Logo, Sócrates é mortal.”

(Newton-Smith, 1998, p. 13)

“Os argumentos são tentativas de sustentar certos pontos de vista com razões. Neste sentido, os argumentos não são inúteis; na verdade, são essenciais.” (Weston, 2005, p. 13).

“An argument is a piece of discourse which contains some premises, a conclusion, and perhaps also some reasoning in which an attempt is made to derive the conclusion from the premises.” (Forbes, 1994, p. 3).

“Reasoning, or arguing a case, consists in given reasons for some conclusion: the reasons are put forward in order to establish, support, justify, prove or demonstrate the conclusion. Traditional logic begins by restricting its attention to arguments in which the reasons and conclusions are either true or false (and it does not consider moral arguments, for example) (...)” (Fisher, 1988, p. 172).

Tipicamente, um argumento é perspectivado como um conjunto finito de proposições, associado à pretensão de que uma das proposições, normalmente designada de conclusão do argumento, que é vulgarmente antecedida por uma palavra como logo

ou portanto, está justificada pelas (ou pode ser defendida com base nas) proposições que se designam de premissas do argumento.

Nas diversas concepções de argumento mencionadas, todas realçam diferentes aspetos deste conceito de enorme importância, não se verificando qualquer tipo de contradição e não podendo por isso ser afirmada a supremacia de uma relativamente às restantes. Conjuntamente reforçam aspetos cruciais deste conceito, sendo que a sua conjugação permite a constituição de uma definição completa e abrangente.

Dáí brota a necessidade de especificar os argumentos/raciocínios inserindo-os nas principais categorias em que podem ser incluídos, de modo a efetuar a sua distinção e a examinar a sua resistência e sustentação. Assim, podem ser introduzidas as noções de dedução e indução.

A dedução consiste num tipo de raciocínio em que a conclusão é obtida por meio de um conjunto de premissas que estabelecem/garantem a verdade desta.

“Do latim de+ducere, «extrair», «diminuir». Raciocínio pelo qual, de uma ou mais proposições conhecidas, se conclui necessariamente uma proposição desconhecida, nelas, de algum modo, incluída e implicada.” (Freitas, 1989, p. 1294).

No âmbito do raciocínio dedutivo, a conclusão é alcançada a partir das informações contidas nas premissas. Eis um exemplo de um argumento dedutivo:

Argumento A:³⁷

Se não há fatores de sorte no xadrez, então o xadrez depende unicamente do talento dos jogadores.

Não há fatores de sorte no xadrez.

Logo, o xadrez depende unicamente do talento dos jogadores.

Ao nível desta classe de raciocínios é possível assinalar dois tipos de argumentos dedutivos: os argumentos dedutivos válidos e os argumentos dedutivos inválidos. Os argumentos dedutivos válidos são aqueles em que “ (...) todas as interpretações que tornam verdadeiras as premissas tornam também verdadeira a conclusão.” (Sàáguas,

³⁷ Argumento exposto por Anthony Weston, presente na obra: *A Arte de Argumentar*, 2005, p. 69.

Argumento in Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos, 2001, p. 63). Um argumento dedutivo é inválido “ (...) *se existe pelo menos uma interpretação que torna verdadeiras as premissas e falsa a conclusão.*” (Sàágua, Argumento in Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos, 2001, p. 63). Note-se que, a verdade ou a falsidade das premissas não tem qualquer implicação na avaliação do argumento dedutivo como válido ou inválido, mas somente as interpretações que lhe são atribuídas e que consequentemente têm implicações na conclusão.

Inversamente, a indução reside em “ (...) *qualquer processo de raciocínio que nos conduza de premissas empíricas a conclusões empíricas, que, apesar de apoiadas pelas premissas, não são dedutivamente deriváveis delas.*” (Blackburn, Indução in Dicionário de Filosofia, 1997, p. 227). Assim, um argumento indutivo é, em termos gerais, um argumento que tem por base a pretensão de que as premissas apoiam a conclusão (no sentido de a tornarem plausível), mas não a pretensão de que a verdade das premissas garante a verdade da conclusão. Esta última pretensão é a que está presente apenas nos argumentos dedutivos.

Argumento B:³⁸

100% das amostras estudadas, contendo vírus da Hepatite B, revelaram que estes vírus são resistentes à penicilina.

O vírus da Hepatite B é resistente à penicilina.

Assim, em termos mais específicos um argumento indutivo é um argumento que tem por base a pretensão de que, dada a verdade das premissas é provável a conclusão ser verdadeira (ou igualmente, é improvável a conclusão ser falsa). De outra maneira, aferida a verdade das premissas a probabilidade da conclusão é maior que a probabilidade da negação da conclusão.

Relativamente aos argumentos indutivos é possível efetuar uma distinção entre argumentos indutivos fortes e argumentos indutivos fracos. A caracterização destes dois tipos de argumentos indutivos é realizada por via da própria conceção de raciocínio indutivo. Um argumento indutivo forte é “ (...) *tal que se as premissas forem assumidas como verdadeiras então é provável que a conclusão o seja.*” (Sàágua, Argumento in Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos, 2001, p. 63). Inversamente, um argumento

³⁸ Argumento de João Sàágua, presente na *Enciclopédia de Termos Lógico Filosófico*, 2001, p. 61.

indutivo fraco é “ (...) *tal que se as premissas forem assumidas como verdadeiras então (mesmo assim) não é provável que a conclusão o seja.*” (Sàágua, Argumento in Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos, 2001, p. 63). Note-se que, a verdade ou a falsidade das premissas em nada influencia a avaliação destas duas formas de argumentos indutivos. A apreciação de um argumento indutivo como sendo forte ou fraco, depende exclusivamente do modo como se concretiza a passagem das premissas para a conclusão. Analisemos os seguintes exemplos apresentados por Newton-Smith na sua obra, *Lógica – Um Curso Introdutório*:

Argumento C:³⁹

Quase toda a gente que fuma oitenta cigarros por dia durante mais de vinte anos contrai o cancro.

Jonas fumou oitenta cigarros por dia durante mais de vinte anos.

Logo, Jonas irá contrair o cancro.

Argumento D:⁴⁰

Icabod ficou bêbado segunda-feira com água gaseificada e uísque.

Icabod ficou bêbado terça-feira com água gaseificada e brande.

Icabod ficou bêbado quarta-feira com água gaseificada e Martini.

Logo, Icabod fica bêbado com água gaseificada.

Apenas num primeiro exame e observação destes dois argumentos é claramente perceptível a invalidade de ambos, dado que, verifica-se a possibilidade de as premissas serem verdadeiras e a conclusão falsa. Contudo, relativamente ao argumento C é plausível defender que sendo as suas premissas verdadeiras, estas apoiam a conclusão. Aquelas não garantem de um modo totalmente seguro e infalível a verdade da conclusão. No entanto, quanto ao argumento D e pressupondo a verdade das suas premissas, este não se revela capaz de garantir sequer a plausibilidade ou a probabilidade da conclusão ser verdadeira.

Assim, o argumento C corresponde a um argumento indutivo forte, visto que, apesar da verdade das premissas não garantir de um modo absoluto a verdade da conclusão, a probabilidade desta última é notória. Enquanto o argumento D é nomeado

³⁹ Argumento de Newton-Smith, presente na obra *Lógica – Um Curso Introdutório*, 1998, p. 20.

⁴⁰ Argumento de Newton-Smith, presente na obra *Lógica – Um Curso Introdutório*, 1998, p. 21.

de argumento indutivo fraco, devido a revelar-se insuficiente na sustentação da probabilidade ou plausibilidade da conclusão.

Embora existam elementos que diferenciam estes dois tipos de raciocínio (argumentos dedutivos e argumentos indutivos) e estabeleçam uma clivagem de alcance daquilo que cada um é capaz de obter é possível assinalar um objetivo comum. O propósito partilhado entre os argumentos dedutivos e os argumentos indutivos reside na procura pelos elementos que justificam e fundamentam a passagem de enunciados “ *«de que se parte»* ” (Sàágua, Argumento in Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos, 2001, p. 61) para os enunciados que são obtidos por meio desses.

Contudo, estes dois tipos de raciocínios são distintos e consequentemente resultam em conhecimentos de amplitude e solidez díspar.

6. A distinção entre validade e invalidade como uma ferramenta lógica

Após a distinção entre argumentos dedutivos e argumentos indutivos emerge a necessidade de introduzir mais um aspeto capaz de permitir a demarcação entre os diversos argumentos que diariamente possam ocorrer. Esse novo aspeto consiste na abordagem da validade de um argumento.

Surge então a questão: qual a pertinência do estudo/análise da validade? Qual é a sua real utilidade prática?

Tipicamente, o indivíduo possui algumas dificuldades em compreender a necessidade do estudo destes domínios e a sua importância no decorrer da vida. A análise da validade irá permitir que o indivíduo se torne apto a realizar os seus raciocínios de modo correto e de forma sustentada. Bem como irá dotar o sujeito de um conjunto de conhecimentos relevantes para a diferenciação entre aqueles argumentos que são válidos e os que se querem fazer passar por válidos, mas que não detêm esse estatuto.

No decorrer da exposição do interesse do estudo da argumentação emerge a importância da capacidade avaliativa, capaz de indicar ao indivíduo quais os raciocínios que deve considerar falaciosos. Nas atuais sociedades o ser humano está sujeito a inúmeras pressões de compra, aceitação e conformidade com o ideal de uma comunidade. Perante este meio de tensões o indivíduo deverá não só dominar o discurso argumentativo, no sentido de fazer prevalecer as suas convicções, mas deverá estar munido de conhecimentos, que lhe permitam reconhecer situações em que possa estar a ser induzido a uma determinada situação sem qualquer fundamento. Pode-se mesmo pensar o seguinte:

“A lógica mostra os padrões simples por detrás das complicações e complexidades aparentes da linguagem natural.” (Newton-Smith, 1998, p. 251).

Realçada a importância do estudo da validade, pode inicialmente ser mencionada a aceção corrente desta noção lógica: *“A valid argument is an argument whose conclusion follows from its premises, and correspondingly, an invalid argument is an argument whose conclusion does not follow from its premises.”* (Forbes, 1994, p. 3). Analisemos o seguinte exemplo, exposto por Graeme Forbes na sua obra *Modern Logic – A Text in Elementary Symbolic Logic*.

Argumento E:⁴¹

(1) Se a nossa moeda perde valor, então o nosso défice comercial diminuirá.

(2) A nossa moeda vai perder valor.

∴ (3) O nosso défice comercial diminuirá.

Argumento F:⁴²

(1) Se a nossa moeda perde valor, então o nosso défice comercial diminuirá.

(2) O nosso défice comercial diminuirá.

∴ (3) A nossa moeda vai perder valor.

Relativamente ao argumento E a verdade da conclusão é assegurada pela verdade das premissas, logo, a conclusão segue-se das premissas. Quanto ao argumento F, no entanto, o valor de verdade verdadeiro atribuído às proposições do argumento que designamos de premissas, não assegura a atribuição do mesmo valor de verdade à conclusão. Este facto deve-se à premissa (1) não estabelecer claramente quais as causas da diminuição do défice. Note-se que, para a apreciação dos argumentos apresentados não se exige ao leitor conhecimentos específicos dos aspetos mencionados.

Contudo analisemos o seguinte aspeto referido por Forbes:

“If the premises of an argument are in fact true and the conclusion in fact false, then of course the premises do not guarantee the truth of the conclusion. But if, say, the premises and the conclusion are all in fact false, the argument may still be valid, and if they are all true, the argument may still be an invalid one.”
(Forbes, 1994, p. 4).

Perante a apreciação dos argumentos, o indivíduo é tendencialmente direcionado a atribuir o estatuto de validade ou invalidade, mediante a análise do valor de verdade que as proposições possuem.

⁴¹ Argumento apresentado por Graeme Forbes, na obra *Modern Logic – A Text in Elementary Symbolic Logic*, 1994, p. 3.

⁴² Argumento apresentado por Graeme Forbes, na obra *Modern Logic – A Text in Elementary Symbolic Logic*, 1994, p. 3.

Porém, e já como anteriormente tinha sido esclarecido no âmbito da distinção entre argumentos dedutivos e argumentos indutivos, para a avaliação da validade ou invalidade de um raciocínio, não é necessária qualquer informação relativamente à verdade ou falsidade da conclusão e das premissas. Analisemos sobre este aspeto o seguinte argumento, apresentado por Newton-Smith na sua obra *Lógica – Um Curso Introdutório*:

Argumento G:⁴³

Icabod é rico.

Todos os homens ricos são felizes.

Logo, Icabod é feliz.

Quanto ao argumento G não possuímos qualquer informação esclarecedora que nos permita dizer se Icabod é rico e se igualmente, a riqueza acarreta algum tipo de felicidade. Apesar do desconhecimento da verdade ou falsidade das premissas deste argumento, podemos claramente afirmar a sua validade devido à sua forma lógica.

“Chama-se estrutura lógica ou forma lógica àquele aspeto da forma dos argumentos que é relevante para a questão da sua validade.” (Newton-Smith, 1998, p. 20).

Assim, a forma lógica servirá de critério para a apreciação dos argumentos como sendo válidos ou inválidos, sem implicar qualquer informação relativamente ao valor de verdade das proposições. De facto, *“[é] porque a validade é uma propriedade que depende da forma e não do conteúdo que podemos ter a esperança de desenvolver um estudo dos argumentos válidos.”* (Newton-Smith, 1998, p. 20).

Argumento H:⁴⁴

(1) Se a Hipótese do Contínuo é verdadeira, o universo de Zermelo-Frankel pode ser construído.

(2) A Hipótese do Contínuo é verdadeira.

⁴³ Argumento de Newton-Smith, presente na obra *Lógica – Um Curso Introdutório*, 1998, p. 17.

⁴⁴ Argumento apresentado por Graeme Forbes, na obra *Modern Logic – A Text in Elementary Symbolic Logic*, 1994, p. 5.

∴ (3) O universo de Zermelo-Frankel pode ser construído.

Argumento I:⁴⁵

(1) Se a Hipótese do Contínuo é verdadeira, o universo de Zermelo-Frankel pode ser construído.

(2) O universo de Zermelo-Frankel pode ser construído.

∴ (3) A Hipótese do Contínuo é verdadeira.

A validade de H e I depende exclusivamente da forma lógica que cada um possui. A forma ou estrutura lógica de ambos argumentos pode ser representada do seguinte modo:

Forma de Argumento H*:⁴⁶

Se P então Q

P

∴ Q

Forma de Argumento I*:⁴⁷

Se P então Q

Q

∴ P

Existindo a necessidade de clarificar a validade ou invalidade de um argumento o indivíduo deverá, pois, direcionar a sua análise ao exame da forma lógica. No entanto, existem diferentes sistemas de lógica, capazes de representar a forma/estrutura lógica de um argumento, mas que empregam diferentes sistemas de notação. Consequentemente, a forma lógica e a noção de validade e invalidade dependem inteiramente do sistema lógico em uso.

⁴⁵ Argumento apresentado por Graeme Forbes, na obra *Modern Logic – A Text in Elementary Symbolic Logic*, 1994, p. 5.

⁴⁶ Forma de Argumento apresentada por Graeme Forbes, na obra *Modern Logic – A Text in Elementary Symbolic Logic*, 1994, p. 6.

⁴⁷ Forma de Argumento apresentada por Graeme Forbes, na obra *Modern Logic – A Text in Elementary Symbolic Logic*, 1994, p. 6.

A forma lógica de H e I anteriormente representada tem por base a lógica proposicional, em que os enunciados dos argumentos são apresentados por letras, que consistem nas suas unidades básicas.

Perante a noção de forma lógica pode-se enfim assumir que, independentemente do valor de verdade atribuído às proposições e ao conteúdo que estas detêm, o argumento é proposicionalmente válido se fizer uso da forma lógica representativa do argumento H (Forma de argumento H*). Assim como um argumento será considerado proposicionalmente inválido se for detentor da forma lógica representativa do argumento I (Forma de argumento I*), sem que sejam implicadas informações adicionais relativamente ao seu conteúdo.

Se um argumento é considerado válido no âmbito da lógica proposicional este terá o mesmo estatuto nos restantes sistemas lógicos mais avançados (como a lógica de predicados monádicos e a lógica de primeira ordem com identidade). Porém, o estatuto de invalidez de um argumento, por via da sua forma lógica, como é o caso da forma de argumento I*, poderá ser revertido com a aplicação de um sistema lógico mais evoluído, com metodologias de outra amplitude. Um argumento pode ser considerado proposicionalmente inválido, mas mediante a aplicação das metodologias da lógica dos predicados ser-lhe atribuído o estatuto de argumento válido.

Toda esta reflexão em torno da validade ou invalidez revela-se inteiramente pertinente no âmbito do estudo e análise da argumentação e das ferramentas que esta faz intervir. Emerge até com particular destaque a necessidade do indivíduo possuir um conjunto de aptidões de análise e avaliação de argumentos, visto que, diariamente, o sujeito lida com raciocínios que não são expostos de um modo claro e evidente.

7. A extrema, ainda que não clara, frequência dos argumentos na nossa vida

Tipicamente, no ato comunicativo o sujeito faz intervir diversos elementos linguísticos capazes de difundir mensagens, transmitir conhecimentos e expor e defender pontos de vista. Nesse uso corrente de uma língua particular está incluída a argumentação como um elemento de aplicação frequente e determinante para o cumprimento de certas tarefas e para a progressão da vida humana.

Na era atual a argumentação é empregue de modo recorrente dada a sua capacidade de atingir um auditório específico⁴⁸, na tentativa de que este adira a uma tese⁴⁹ que o orador pretende veicular e ver adotada. O que denota o papel central do ato argumentativo⁵⁰, não somente no contexto das investigações filosóficas ou do domínio exclusivo da lógica, mas a sua presença continuada na vida diária do ser humano (ser dotado de razão e capacidade de se expressar verbalmente pelo uso de uma língua específica) e em contextos como: atos publicitários; intervenções políticas; âmbitos jurídicos; domínios morais, etc..

Na simples ação de caminhar pela rua de uma cidade o indivíduo contacta diretamente com a argumentação, mais particularmente com as imposições de argumentos especificamente elaborados para a difusão de mensagens publicitárias, geralmente centradas no estímulo sistemático ao consumo e aquisição de bens desenfreada.

Mediante este contexto, emerge pertinentemente a Filosofia e a reflexão lógica como meio de tornar o sujeito um ser capaz de ultrapassar algumas das principais formas de alienação, que desapropriam o indivíduo de refletir de modo crítico e autónomo.

“Provavelmente foi por isso que Kant afirmou não se poder ensinar filosofia mas apenas ensinar a filosofar. Porque não se trata de transmitir um saber já concluído por outros que qualquer pessoa pode ficar a saber como quem

⁴⁸ “Remember, reasoning or arguing a case consists in giving grounds or reasons for conclusions, and the reasons are put forward in order to support, justify, establish, prove or demonstrate the conclusion. (The author is trying to convince the audience by means of reasoning.)” (Fisher, 1988, p. 16).

⁴⁹ “Não, contudo, que os textos não nos influenciem. Mas eles influenciam-nos pelos seus argumentos, não pelas suas provas. Pela sua força, não pela sua necessidade. Pela sua verossimilhança, não pela sua evidência.” (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 449).

⁵⁰ “São efetivamente tão comuns que fazem parte das conversas de todos os dias.” (Weston, 2005, p. 17).

aprende as capitais europeias, mas de um método, isto é, de um caminho para o pensamento, uma forma de olhar e de argumentar.” (Savater, 1999, p. 24) .

A importância e a utilidade do estudo da argumentação residem essencialmente no facto de diariamente o sujeito contactar com formas de argumentação que não são facilmente perceptíveis e onde é complicado determinar o argumento envolvido. Frequentemente, as premissas não surgem de um modo claro e destacado, assim como, torna-se por vezes complexo identificar claramente as conclusões que resultam desse raciocínio, pois “[a] vida real nunca é tão evidente e inequívoca como seria se todas as pessoas falassem da maneira como falaria se tivessem lido manuais de lógica a mais numa idade facilmente impressionável.” (Newton-Smith, 1998, p. 14). Observemos o seguinte exemplo que expõe claramente a forma que tipicamente os argumentos assumem na sua aplicação prática de uso quotidiano:

“É evidente que a vida é absurda. Nem se compreende como é possível pensar outra coisa. Se a vida não fosse absurda, não haveria tanto sofrimento. Pense-se só nos terremotos, cheias, secas, fome, doenças, etc. Por outro lado, se for tudo uma ilusão, a vida é absurda. Isto porque ou é verdade que o sofrimento existe ou então é tudo uma ilusão.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 13).

Mediante o exemplo apresentado é clara a dificuldade que poderá emergir na deteção e apreciação deste género de argumentos, por quem ainda não se encontra familiarizado com as técnicas de identificação facultadas pela lógica.

Frequentemente, a utilização das ferramentas argumentativas não se dá de um modo explícito, mas de forma indireta e implícita⁵¹. Questionados relativamente ao uso da argumentação, os indivíduos tenderão a responder negativamente, dado que, a

⁵¹ Para que exista a compreensão exata dos componentes e conteúdos de um argumento que não é exposto de modo preciso, o melhor será reescrevê-lo na sua forma canónica, com a finalidade de eliminar alguns dos elementos que este integra, e que não possuem qualquer importância para a sua estruturação e apreciação. Perante o argumento apresentado é possível a sua formulação na forma canónica:

“Ou o sofrimento existe ou é tudo uma ilusão.

Se a vida não for absurda, não haverá sofrimento.

Se tudo for uma ilusão, a vida é absurda.

Logo, a vida é absurda.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 14).

Com a transposição do argumento, da sua forma original para a sua forma canónica, revela-se mais simples a assimilação do seu conteúdo e a deteção dos elementos que o compõem (quantificação das premissas e identificação e compreensão do conteúdo da conclusão).

comunidade humana em geral não possui uma sensibilidade direcionada à identificação desta ferramenta comunicativa, comumente utilizada. Assim, verifica-se a aplicação da argumentação diariamente, no uso quotidiano de uma “língua natural”, no entanto, sem que essa utilização seja assinalada, ou se notada, muito dificilmente o indivíduo consegue identificar a sua estrutura e proceder à sua análise e apreciação.

“Discussions in the field may address instances of scientific, legal, and other technical forms of reasoning (and notions like the distinction between science and pseudo-science), but the overriding aim has been a comprehensive account of argument that can explain and evaluate the arguments found in discussion, debate and disagreement as they manifest themselves in daily life — in social and political commentary; in news reports and editorials in the mass media (in newspapers, magazines, television, the World Wide Web, twitter, etc.); in advertising and corporate and governmental communications; and in personal exchange.” (Groarke, 1996).

A lógica informal assume uma posição de destaque a este nível, pois pretende remeter para uma aplicação efetiva da argumentação fora do contexto estritamente lógico (ou seja, do conjunto de argumentos expostos no âmbito das investigações lógicas), para o relevo das metodologias de análise e avaliação de argumentos, e da sua importância para o sujeito “comum”. A utilidade da lógica informal não se restringe em dotar o indivíduo de ferramentas de identificação, decomposição e apreciação de argumentos, devido ao carácter inevitável do ato argumentativo, mas fundamentalmente porque, na generalidade e no uso frequente de uma língua específica, os argumentos não são referidos expressamente e não evidenciam de um modo claro as principais intenções do orador.

“In natural languages it is not always easy to tell when an argument is being presented (...)” (Fisher, 1988, p. 16).

Urge assim o estudo da lógica informal, no sentido de dar conta de algumas metodologias capazes de permitir ao indivíduo uma avaliação da prática argumentativa.

“In its origins and continued evolution, informal logic has often been allied with educational goals, with the aim of developing ways of analyzing everyday reasoning that can inform, and possibly be the foundation for, general education. In North America and other English speaking countries, such ideals have been associated with the “Critical Thinking Movement,” which aims to inform and improve public reasoning and debate by promoting models of education which emphasize the critical examination of beliefs and decisions, and the development of the skills that this requires.” (Groarke, 1996).

Alec Fisher, professor da Universidade de East Anglia (School of Economic and Social Studies University of East Anglia), apresenta na sua obra *The Logic of Real Arguments* uma reflexão sobre as dificuldades da identificação e distinção de algo que pode ser considerado um argumento e do que aparenta ser um argumento, mas que na realidade não detém esse estatuto.

Com o assumir deste desafio, Alec Fisher começa por efetuar uma breve referência a certos aspetos de compreensão simplificada e tipicamente imediata, que fornecem um auxílio elementar na identificação da ocorrência de um argumento. Menciona inicialmente os *indicadores de inferência* (“*inference indicators*”) ou *indicadores de argumentos* (“*argument indicators*”), que assumem a tarefa de apoiar o sujeito na perceção do recurso a um argumento.

Na abordagem aos *indicadores de inferência* ou *indicadores de argumentos*, Alec Fisher efetua uma primeira alusão aos *indicadores de conclusão* (“*Conclusion indicators*”), visto que, uma vez consciente dos principais elementos frásicos responsáveis pela presença de uma conclusão, o indivíduo tenderá a ser capaz, numa primeira etapa de assinalar a presença de um argumento e seguidamente proceder à sua decomposição. Alec Fisher expõe alguns dos *indicadores de conclusão*⁵² (“*Conclusion indicators*”) mais frequentes:

⁵² Indicadores de conclusão – Fisher, *The Logic of Real Arguments*, 1988, p.16.

Indicadores de Conclusão

portanto...	concluo que...
logo...	...o que implica que...
pelo que...	...o que nos permite inferir que...
assim...	segue-se que...
por conseguinte...	...estabelece o facto de que...
o que prova que...	...demonstra que...
justifica a crença de que...	

Alec Fisher menciona igualmente certos *indicadores de razão*⁵³ (“*Reason indicators*”) mais típicos, que residem num conjunto de expressões linguísticas subjacentes a um argumento e que são capazes de tornar patente a presença de um ato argumentativo:

Indicadores de Razão

porque...	sendo o raciocínio...
por causa de...	em primeiro lugar, ... em segundo lugar, ... (etc.)
uma vez que...	pode ser inferido a partir do facto de que...
decorre do facto de que...	

Apesar de ambos os *indicadores de argumento* desempenharem um papel crucial no reconhecimento da ocorrência de um raciocínio argumentativo, frequentemente no domínio lógico e público dá-se a omissão destes indicadores.

“Inference indicators are a real and practical help in doing this and our method uses them initially in a standard way, but since authors often omit them for rhetorical and other reasons, some further guidance is needed in dealing with real arguments.” (Fisher, 1988, p. 161).

No entanto, esta ausência dá-se tipicamente de um modo intencional e consciente e visa a obtenção de propósitos específicos. Tais como, o desígnio de ver acolhido num auditório particular, uma tese específica que o orador pretende difundir por via da

⁵³ Indicadores de razão – Fisher, *The Logic of Real Arguments*, 1988, p.17.

ausência de um conjunto de razões, que se assumem como essenciais para a verdadeira compreensão dos reais propósitos do seu autor.

No entanto, mesmo que estes indicadores surjam de um modo explícito na exposição de um raciocínio, outra dificuldade emerge. Apesar do orador expor o seu argumento exibindo nitidamente as suas intenções e utilizando expressamente os indicadores de argumento, surge frequentemente o desafio de identificar o sentido em que esses indicadores são aplicados e se assumem realmente a função de anteceder e indicar as razões ou a conclusão do argumento. Para uma correta compreensão desta dificuldade, analisemos os seguintes exemplos:

- (1) John partiu a janela porque ele tropeçou.
- (2) John partiu a janela porque ele se tinha esquecido da sua chave.
- (3) John deve ter partido a janela porque ele era a única pessoa na casa.⁵⁴

Nestes três exemplos é possível notar a utilização do termo “porque” que, de acordo com as listagens anteriormente apresentadas, reside numa expressão que geralmente é incluída nos *indicadores de razão* (“*Reason indicators*”). Embora se assinala a recorrência da sua aplicação como marca da existência da razão de sustentação de uma conclusão, verifica-se nestes três exemplos, três aplicações distintas deste termo.

No exemplo (1) a designação “porque” não assume a função de indicador de argumento, mas apenas expõe a causa de John ter partido a janela. Causa que advém do ato de ter tropeçado (“*he tripped*”).

Quanto ao exemplo (2) é perceptível o uso do termo “porque” como meio de esclarecimento das motivações que fizeram com que John partisse a janela. Logo, o termo aplicado não exerce a função de indicador de argumento, mas assume outro sentido.

Embora os exemplos (1) e (2) não consistam isoladamente em raciocínios argumentativos, poderiam contudo ser acoplados a outras proposições, tornando-se na conclusão de um argumento.

⁵⁴ Exemplos retirados da obra de Alec Fisher, *The Logic of Real Arguments*, 1988, p.18.

Apenas no exemplo (3) o termo “porque” assume a função de indicador de razão devido à introdução do termo “deve” (“*must*”) que Alec Fisher designa de “*modal words*” e que tipicamente surge como sinal da presença de um raciocínio.

Apesar das dificuldades assinaladas na identificação da presença de um argumento, Alec Fisher reforça a importância do contexto para a tarefa de demarcar quais os usos de uma linguagem que podem ser perspectivados como atos de fala argumentativos.

Para lá dos obstáculos interpretativos que possam surgir em torno dos indicadores de argumentos, verifica-se similarmente complicações no âmbito do entendimento do sentido que o orador pretende difundir com a apresentação de determinadas proposições. Complicações interpretativas que emergem recorrentemente da omissão de uma das proposições do argumento⁵⁵.

“One problem is that it may be difficult to determine what the argument is, for in ordinary discourse, we rarely make our premises completely explicit, list them in order and clearly demarcate our conclusions.” (Forbes, 1994, p. 9).

Invariavelmente inicia-se o estudo da lógica informal pela exposição e entendimento do que consiste um argumento. Nessa introdução ao estudo da argumentação é transmitida a informação de que um argumento consiste num conjunto finito de proposições, associado à pretensão de que uma das proposições, normalmente designada de conclusão do argumento, que é vulgarmente antecédida por palavras como logo ou portanto, está justificada pelas (ou pode ser defendida com base nas) proposições que se designam de premissas do argumento. O sujeito adquire assim, uma definição de argumento que lhe permitirá reconhecer a sua estrutura e indicar as partes e os elementos que o compõem. No entanto, existe a possibilidade de num argumento ser suprimida a conclusão ou alguma das suas premissas, o que poderá gerar certas complicações ao indivíduo que assimilou a definição de argumento anteriormente apresentada. Observemos o seguinte exemplo:

⁵⁵ “Em particular, no que respeita à comunicação argumentativa, esta premência da comunicação em tempo útil acelera e condiciona o modo de construção de argumentos. Se, num desses eventos, alguém puder omitir uma ou mais razões que tem ou julga ter disponíveis para justificar uma certa crença ou convicção, é quase certo que elas serão omitidas.” (Sàágua, Lógica, Linguagem e Comunicação, 2002, p. 102).

*“All boxers suffer brain damage and Smith had a long career as a boxer. (Need I say more?) ”*⁵⁶

Com este exemplo, Alec Fisher realça novamente a importância do contexto em que o argumento é formulado para que exista uma correta e adequada compreensão do seu sentido e significação⁵⁷. Claramente, neste caso, seria excessivamente repetitivo mencionar a conclusão, que se revela evidente se existir a compreensão do contexto em que o argumento se insere. O mesmo ocorre relativamente à omissão de premissas:

Argumento J:⁵⁸

Icabod teve negativa.

Logo, não pode passar de ano.

Mediante a observação e primeira decomposição do argumento mencionado é perceptível a ausência de uma premissa, que é suprimida – “ (...) *a de que nenhum estudante que tenha negativa passa de ano.* ” (Newton-Smith, 1998, p. 14). Tal como no exemplo anterior a sua omissão dever-se-á ao carácter óbvio que possui, mediante um determinado contexto⁵⁹.

Analisemos agora um exemplo apresentado por Graeme Forbes na sua obra, *Modern Logic – A Text in Elementary Symbolic Logic*, que representa claramente o obstáculo interpretativo, não devido à supressão ou de uma das premissas ou da conclusão de um argumento, mas ocasionado pela multiplicidade de sentidos que podem ser atribuídos às proposições.

Forbes expõe um argumento que surgiu num debate da Associação Americana de Tribunais acerca de uma moção relativamente à discriminação homossexual no âmbito da aquisição de bens imóveis e cargos profissionais.

⁵⁶ Exemplo retirado da obra de Alec Fisher, *The Logic of Real Arguments*, 1988, p.19.

⁵⁷ “As frases omitidas serão, para começar, aquelas que o falante considera serem tacitamente aceites pelo auditório.” (Sàágua, *Lógica, Linguagem e Comunicação*, 2002, p. 102).

⁵⁸ Argumento de Newton-Smith, presente na obra *Lógica – Um Curso Introdutório*, 1998, p. 14.

⁵⁹ “Em geral, a seguinte norma observa-se: aquilo que se pressupõe partilhado pela auditório que se pretende persuadir pode ser omitido. No limite, esta norma leva a dispensar a verbalização de quaisquer premissas e a propor diretamente a conclusão do argumento (...) ” (Sàágua, *Lógica, Linguagem e Comunicação*, 2002, p. 102).

“Isto não é para mim uma questão de discriminação injusta, porque não se trata de castigar pessoas por aquilo que elas são, mas por aquilo que elas fazem. Elas não têm de ser homossexuais.” (Forbes, 1994, p. 9).

Após a extração do argumento noticiado pelo *New York Times*, Graeme Forbes apresenta o raciocínio em causa numa formulação mais compreensível:

Argumento K:⁶⁰

- (1) Se um tipo de comportamento é livremente escolhido, então é admissível discriminar pessoas que se comportam de tal modo.
- (2) O comportamento homossexual é livremente escolhido.
- ∴ (3) É admissível discriminar os homossexuais.

É perceptível, a partir da reapresentação do raciocínio em análise que este é válido. Dado que, se as premissas são verdadeiras, a conclusão terá de ser verdadeira. Porém, o argumento não apresenta explicitamente quais as intenções do indivíduo ao enunciar este argumento. A afirmação *“Elas não têm de ser homossexuais”* pode conduzir a uma dificuldade interpretativa, no sentido de perceber qual o seu significado preciso. Forbes expõe duas possibilidades:

“ (...) significa que a orientação sexual é uma questão de escolha ou apenas que a manifestação da orientação sexual está sob controle voluntário? (...) ”
(Forbes, 1994, p. 9).

Duas alternativas emergem, como possíveis significados consistentes para uma afirmação. Aqui reside toda a problemática de quando certas afirmações não são claramente expressas e não vinculam de um modo coerente o seu significado. Sendo que, se este tipo de argumento coloca dificuldades mesmo aos indivíduos que se encontram na posse de alguns dos principais conceitos e ferramentas lógicas, tornar-se-á mais complexa a sua avaliação e decomposição para o sujeito que apenas efetua um uso

⁶⁰ Exemplo retirado da obra de Graeme Forbes, *Modern Logic – A Text in Elementary Symbolic Logic*, p.9.

prático e não sistemático dos conhecimentos lógicos de análise de raciocínios argumentativos.

Contudo, Graeme Forbes destaca o facto de que toda a problemática em estabelecer qual a intenção do indivíduo ao proferir um argumento não se encontra no domínio da lógica. Esta centra as suas investigações na tentativa de saber quais os elementos que tornam um argumento válido ou inválido. Essa é a sua principal finalidade.

Apesar das dificuldades inerentes à identificação da presença e dos sentidos expostos num argumento, a lógica dispõe de um conjunto de metodologias de decomposição, análise e apreciação de argumentos que poderão auxiliar na tarefa de reconhecimento da sua ocorrência nos mais diversos contextos.

7.1. Metodologia de extração de argumentos

Após o mapeamento de alguns dos principais obstáculos que se colocam na percepção de um argumento e na compreensão da sua estrutura e significado, permanece a exigência de delinear os traços de uma possível metodologia, capaz de permitir ao sujeito obter um entendimento exato do que um certo argumento veicula, quais os seus principais elementos e adquirir um conhecimento relativamente à sua validade ou invalidade.

Referimos anteriormente a dificuldade que o indivíduo “comum” poderá encontrar na identificação de um argumento e dos respetivos componentes que integram este meio de comunicação. Particularmente, Alec Fisher introduz na sua obra *The Logic of Real Arguments* não só um diagnóstico das principais dificuldades na identificação de argumentos, mas igualmente uma metodologia capaz de permitir efetuar um reconhecimento claro, dos elementos e sentidos que os compõem.

“Our objective is to describe and demonstrate a systematic method for extracting an argument from its written context and for evaluating it. We want a method which will apply to a wide range of both everyday and theoretical arguments and which will work for ordinary reasoning as expressed in natural language (and not just for those made-up examples with which logicians usually deal).” (Fisher, 1988, p. 160).

Perante este desafio, Alec Fisher introduz o método que considera ser o mais apropriado para a tarefa de análise e avaliação de argumentos, que se resume a cinco etapas:

- (1) Read through the text to get its sense, circling – thus – all the inference indicators as you go.
- (2) Underline – thus – any clearly indicated conclusions, and bracket – \langle thus \rangle – any clearly indicated reasons. (It helps at this stage if one tries to summarise the argument.)
- (3) Identify what you take to be main conclusion and mark it C.

(There may be more than one.)⁶¹

Alec Fisher fornece nesta passagem um conjunto de indicações que permitem ao indivíduo assinalar devidamente os componentes mais básicos da constituição de um raciocínio. Seguindo integralmente o processo de identificação apresentado, o indivíduo deverá primeiramente assinalar todos os indicadores de inferência existentes no argumento em análise, para posteriormente delimitar os indicadores de conclusão e indicar aquela que é a conclusão principal. Nesta tarefa, o sujeito deverá fazer uso da notação indicada. Analisemos o seguinte argumento:

Argumento L:⁶²

Se a população civil não pode ser defendida no caso de uma guerra nuclear, nós não precisamos de uma política de defesa civil. Mas precisamos de uma política de defesa civil se a dissuasão realmente for uma estratégia convincente. Portanto, a dissuasão não é uma estratégia convincente.

Mediante o argumento exposto pode ser empregue a seguinte notação de acordo com as três primeiras secções do método apresentado por Alec Fisher:

«Se a população civil não pode ser defendida no caso de uma guerra nuclear, nós não precisamos de uma política de defesa civil». Mas «precisamos de uma política de defesa civil se a dissuasão realmente for uma estratégia convincente».

Portanto, a dissuasão não é uma estratégia convincente. – C

Após a aplicação da notação indicada, o indivíduo deverá colocar a seguinte questão, que lhe permitirá entender as intenções e o sentido das palavras utilizadas pelo orador:

(4) Starting with C, ask 'What immediate reasons are presented in the text for accepting C?' or 'Why (in the text) am I asked to believe C?'⁶³

⁶¹ Alec Fisher, *The Logic of Real Arguments*, 1988, p.21.

⁶² Alec Fisher, *The Logic of Real Arguments*, 1988, p.8.

⁶³ Alec Fisher, *The Logic of Real Arguments*, 1988, p.22.

Nesta etapa o indivíduo poderá contar com o apoio dos indicadores de inferência (que nas fases anteriores foram objeto da notação previamente exposta) que fornecerão um auxílio imprescindível na tentativa de resposta a esta interrogação clarificadora, quanto ao intuito da formulação de um raciocínio e sua apreciação.

Porém, poderá emergir uma certa dificuldade. Apesar do auxílio fornecido pelos indicadores de inferência na resposta a esta questão, que se assume como a etapa (4) do método exposto por Alec Fisher, o indivíduo tenderá em alguns casos, a sentir certas limitações no alcance da solução mais adequada. Aspeto mencionado por Alec Fisher que nota que, “[i]f the question is hard to answer because the author’s intentions are not transparent (i.e. they are neither explicitly shown by argument indicators nor obvious from the context) (...)” (Fisher, 1988, p. 22). Quando se verifica esta dificuldade o indivíduo deverá formular a *Assertibility Question*:

(AQ) What argument or evidence would justify me in asserting the conclusion C? (What would I have to know or believe to be justified in accepting C?)⁶⁴

Com a colocação da “*Assertibility Question*”, o sujeito tenderá a compreender o sentido geral do raciocínio em questão, assinalando quais as possíveis razões e motivações existentes no argumento em análise. A “*Assertibility Question*” funda-se no seguinte princípio:

** If you understand a proposition you must be able to give at least some account of how you could decide whether it was true or false, what argument or evidence would show it to be true or false (otherwise you don't understand it at all).*
(Fisher, 1988, p. 23)

O princípio basilar da “*Assertibility Question*” refere que, se o indivíduo possui uma certa compreensão do conteúdo do argumento em causa, ou seja, se estiver na posse do sentido das proposições que o compõem, estará apto a esboçar uma resposta capaz de realçar o que deve ser evidenciado (um conjunto de elementos que podem ser extraídos do argumento e que patenteiam o conhecimento direto do indivíduo dos factos relatados) na afirmação da verdade ou falsidade das proposições do argumento em

⁶⁴ Alec Fisher, *The Logic of Real Arguments*, 1988, p.22.

análise. Este alude particularmente para a relevância da reflexão e a importância da imaginação e da autonomia do sujeito, no encalce do suporte do argumento em análise⁶⁵.

Após a introdução (sempre que necessária) da *“Assertibility Question”*, o indivíduo deverá avançar para a última etapa:

(5) For each reason, R, already identified, repeat the process described in step (4) above. Do this until you are left with only basic reasons and then display the argument(s) in a clear way (say, by means of a diagram or in linear form).⁶⁶

Todas as fases apresentadas por Alec Fisher têm por finalidade facilitar a tarefa de extrair os argumentos de um contexto verbal ou textual, que nem sempre poderá ser de fácil apreensão e entendimento. Este consiste num excelente recurso de auxílio à clarificação dos sentidos e significados veiculados e poderá residir num bom método de apreciação de argumentos de uso recorrente, dada a simplicidade de etapas que compreende.

⁶⁵ “This is the moment for ‘thinking things through’, for being reflective and imaginative, for asking, ‘What would prove this?’ or ‘How should I argue for this?’ Most people are surprised to discover how far they can get at this point.” (Fisher, 1988, p. 161).

⁶⁶ Alec Fisher, *The Logic of Real Arguments*, 1988, p.22.

7.2. A argumentação por meios visuais

Embora se verifique dificuldades na extração, identificação e avaliação de argumentos expressos verbalmente, presentemente urge um novo desafio que coloca à prova os conhecimentos que o indivíduo faz convergir nos momentos de apreciação da ocorrência de um dado raciocínio, num determinado contexto. Contemporaneamente emerge o desafio de lidar com argumentos expressos de um modo não-verbal ou que conjugam em si imagem e texto. A recorrência deste tipo de argumento poderá suscitar novas dificuldades no momento do seu reconhecimento e avaliação, dado que, tal como se sucede nos argumentos expressos verbalmente, estes aplicam uma série de técnicas de conotação de sentidos e de persuasão (tipicamente de forma subliminar) que visam expor um raciocínio que, apesar de por vezes não ser notado pelo indivíduo é geralmente interiorizado por este, de um modo inconsciente.

Esta nova via de difusão de argumentos resulta de uma série de desenvolvimentos tecnológicos⁶⁷ e da necessidade de comunicar por outras vias, não explicitamente verbais.

“In this age when images gradually maintain their supremacy, cinemas, newspapers, magazines, books, posters, computer screens, television screens, clothes and even restaurant menus have been enclosed with images as it has never been before. In mass communication, the written culture has been step by step superseded by an audiovisual culture.” (Parsa, p. 844).

Os progressos científicos e técnicos tornaram mais acessíveis os modos de expressão não-verbal. Contudo, não dotaram o ser humano com nenhuma capacidade inovadora, no sentido em que, o indivíduo é desde os primórdios da sua existência capaz

⁶⁷ “A evolução da sociedade moderna, no sentido de uma maior complexidade tecnológica, tem vindo a gerar alterações profundas nas práticas sociais, culturais e económicas. Estas transformações, decorrentes, em grande parte, da expansão das novas tecnologias, marcaram significativamente os finais do século XX, esbatendo fronteiras, ampliando as referências individuais e coletivas, os modelos culturais e os estilos de vida. Por outro lado, alteraram os processos tradicionais de produção de conhecimento e de circulação de informação, promoveram novas formas de socialização e uma nova cultura. Assim, é hoje um lugar comum dizer-se que a sociedade atual vive em constante mudança, o que afeta não só a forma como trabalhamos mas, também, a forma como ocupamos os tempos livres, como nos relacionamos uns com os outros e a forma como tomamos conhecimento do que se passa à nossa volta. Surgiram novas áreas do conhecimento, novos instrumentos e formas de organização do trabalho, novas profissões, novos materiais e novos produtos, para já não falar do mar de informação que temos à nossa disposição.” (Gil, p. 207).

de comunicar por diferentes vias. Algo perceptível pelo recurso às pinturas rupestres, que patenteiam a capacidade e a necessidade humana de exteriorizar conhecimentos, sentimentos e tradições, não só verbalmente, mas por outros meios expressivos⁶⁸. No entanto, a introdução de um conjunto de objetos e técnicas, resultantes do progresso tecnológico, tornaram recorrente a comunicação por processos não-linguísticos. Atualmente, qualquer indivíduo dispõe de uma elevada quantia de meios, que lhe permite uma comunicação através da utilização de signos⁶⁹ não linguísticos. O ser humano encontra-se presentemente inserido numa cultura marcadamente visual, onde o mundo é globalmente percebido por meio de imagens, símbolos, representações visuais e desenhos.

Perante o contexto descrito, a imagem e a comunicação audiovisual foram adquirindo um lugar de destaque nas atuais sociedades, exercendo uma influência significativa nunca antes notada. Este facto conduziu progressivamente à edificação de comunidades fundadas no imagocentrismo e que concentram as suas conceções do mundo, da realidade e do que é socialmente apetecível e correto, no que surge representado nas imagens, que recorrentemente emergem no quotidiano.

“Assim, foi-se estabelecendo, a pouco e pouco, a ilusão de que ver é compreender. E que qualquer acontecimento, por mais abstrato que seja, tem imperativamente que apresentar uma faceta visível, que possa ser mostrada, teledifundida.” (Ramonet, 1999, p. 134).

Todos estes progressos e alterações nos modos de comunicação têm vindo a suscitar a importância de uma análise das novas dinâmicas de organização das diversas comunidades mundiais e dos interesses e objetos, que atualmente assumem uma posição de relevo. Cabe aos antropólogos e sociólogos a efetivação de uma análise inicial, capaz de propiciar elementos explicativos da atual sobrevalorização e superexposição da imagem.

⁶⁸ O que reforça a distinção do ser humano relativamente aos restantes animais, pois apesar de ter em si a capacidade de transmitir mensagens pelo uso de uma língua específica, o indivíduo possui ainda o potencial de comunicar por meios não explicitamente verbais.

⁶⁹ *“The sign is the key term in any semiotics. A sign is simply anything that stands for something else. The ‘stands for’ process is the point where meaning is created both through encoding (by the source) and decoding (by the receiver or reader) as in these stylized representations of people (Moriarty, 1994).”* (Parsa, p. 847).

Perante as circunstâncias descritas, não é pretendido desvalorizar os meios de comunicação verbal. O uso de expressões linguísticas consiste ainda num meio decisivo de difusão de informações. Contudo, esta via de comunicação adquire uma maior força se existir a conciliação coerente entre imagens e textos. O que patenteia a necessidade de uma intervenção educativa⁷⁰, que presentemente deverá ampliar a sua ação, não se fixando apenas ao nível da aprendizagem da leitura e análise de textos, mas esta deverá procurar transmitir ferramentas e ensinar os discentes a concretizar de um modo exaustivo, a leitura de imagens, fotografias, cartazes publicitários, etc..

“À escola pede-se que acompanhe a evolução da sociedade caminhando no sentido de um maior enriquecimento pedagógico-cultural, da valorização do indivíduo e das suas capacidades, da diversificação metodológica, da descentralização e atualização constantes.” (Gil, p. 208).

É neste contexto que o ato argumentativo vai auferir um novo pulsar, visando pelo uso da imagem alcançar de modo efetivo e eficaz um auditório.

Assim, mediante a valorização crescente da imagem sob a palavra, a argumentação procurou adaptar-se às preferências da generalidade dos indivíduos e concretizar a exposição de raciocínios por vias não explicitamente linguísticas.

“When images are employed in these and many other contexts of dispute, they are clearly argumentative, both in the sense that a potential difference of opinion is addressed, and in the sense that some sort of evidence is provided for some conclusion. The evidence in question may be conveyed by the different lengths of the bars on a graph, shown via a step by step demonstration, or communicated through an image that evokes some moral judgment. The use of images in argumentative contexts is increasingly prevalent as technology makes the production and reproduction of images easier.” (Groarke, 1996).

⁷⁰“A promoção das técnicas de comunicação lançou um novo desafio à pedagogia contemporânea, cujas exigências, em matéria de educação, são cada vez maiores: novos alunos, uma escola para todos, novas matérias e novos professores, pedem uma renovação das concepções e dos métodos. Trata-se, portanto, de preparar o futuro, de o repensar com a consciência de que estamos a viver um período de constantes mudanças que se estendem desde a investigação científica às novas tecnologias e à criação de novos modelos de relação humana e de atividade profissional.” (Gil, p. 208).

No momento atual, o estímulo visual exerce sobre o indivíduo uma enorme influência, consistindo no meio ideal para que um certo orador difunda os seus argumentos e tenha a oportunidade de observar a sua adoção, por parte do auditório a que se dirige.

Os conteúdos audiovisuais que assumem uma maior preponderância e perante os quais uma comunidade direciona uma maior atenção, consistem geralmente nos instrumentos visuais e sonoros utilizados no ato publicitário de marcas que exercem uma enorme influência.

Embora reconhecidas as potencialidades da imagem, estas poderão ser restringidas se não existir a preocupação em expor explicitamente o sentido dos signos que integra, que frequentemente reenviam para aspetos peculiares que reforçam a identidade de uma cultura particular.

“This use of images challenges the account of argument first assumed by informal logic, which understood arguments as collections of sentences and did not recognize arguments expressed in non-verbal ways. “Visual” arguments have been defined as arguments which are conveyed, at least in part, through non-verbal visual images.” (Groarke, 1996).

Apesar das inúmeras vantagens dos argumentos expressos de modo não-verbal, estes não deixam de incluir um conjunto de dificuldades que emergem do seu uso⁷¹. Tal como é mencionado na passagem anteriormente citada, impõe-se a indispensabilidade de repensar a noção de argumento, dado que este vai sendo inserido nos conteúdos audiovisuais, que têm vindo a adquirir, nas atuais sociedades, um papel crucial na difusão de mensagens e sentimentos, perante os quais deverá ser concedida uma atenção especial.

Assim, a lógica informal deverá concentrar as suas investigações em modos de identificar e apreciar argumentos, que se inserem neste meio de difusão de informações. Reconhecendo a importância dessa tarefa, dado que a transmissão de argumentos por vias audiovisuais são alvo de uma aplicação recorrente, com as quais o sujeito lida diariamente. A publicidade assume-se como o exemplo mais consistente.

⁷¹ Tal como ocorre com os argumentos expostos verbalmente. Aspeto já analisado na secção 7. *A extrema, ainda que não clara, frequência dos argumentos na nossa vida.*

No quotidiano o ser humano contacta com a publicidade, geralmente sem que exista o consentimento para que esta exerça a sua influência. O ato publicitário encontrou, com o conjunto de avanços tecnológicos, diferentes aplicações que possibilitam o alcance da atenção do indivíduo por diferentes vias: televisão, espaços publicitários, cinema, painéis, *outdoors*, internet, programas televisivos, videocliques, etc.. Repetidamente o ato publicitário (mas não isoladamente) que integra uma componente argumentativa efetua a aplicação de uma série de técnicas de persuasão e de apelo a sentimentos e emoções⁷². Com o recurso a práticas de ação persuasiva é pretendido tornar o público-alvo mais suscetível à adoção de uma tese/posição⁷³ e consequentemente, a adquirir um determinado produto, no caso do ato publicitário, ou a exercer o direito de voto, no domínio da utilização das práticas descritas no âmbito do discurso político. Esta metodologia que concilia diversos instrumentos torna mais poderosa a argumentação.

A lógica informal poderá ampliar a sua atuação e reunir os instrumentos que são utilizados na decomposição e apreciação de argumentos e concretizar a aplicação destes na análise de conteúdos audiovisuais, que implicitamente são possuidores de raciocínios persuasivos. Porém, para que exista uma exploração mais exata e rigorosa dos sentidos e significados visualmente veiculados, à análise lógica poderão ser agregados os contributos da semiótica.

“Semiotics (semiology in Europe) is the science of signs. Semiotic analysis is used in the study of sign processes in various fields such as communication, linguistics, anthropology, architecture, medicine and so on. Semiotics was first described by its founder, Swiss linguist Ferdinand de Saussure (1985) as ‘a science that studies the life of signs within a society’. Simultaneously, American philosopher Charles Sanders Peirce published his own ideas about the effect of sign on society.” (Parsa, p. 847).

⁷² “Certainly it must be said that appeals to emotion and character play a significant role in ordinary arguments that occur in social, moral and political contexts. In an argument about nuclear policy, for example, it would be artificial to remove the emotion inherent in a description of the consequences of nuclear war (say, the dropping of the bomb on Hiroshima), especially as this emotion is likely to play a key role in the argument.” (Groarke, 1996).

⁷³ “Através da argumentação transmitem-se elementos que visam criar (ou reforçar), conforme se disse, convicções, disposições para agir, atitudes. Tais elementos podem comportar informações, mas estas estão subordinadas à intenção de convencer e não meramente de enriquecer os conhecimentos do recetor.” (Oléron, 1983, p. 33).

A conjugação das ferramentas lógicas, com os elementos da avaliação visual concretizada pela semiótica⁷⁴ urge como um imperativo devido à crescente capacidade criativa e progressiva destreza na inserção de sentidos subentendidos (facilitada pelos progressos tecnológicos), que crescentemente dificultam a apreensão da mensagem de uma imagem.

⁷⁴ “Visual semiotics emphasizes the ways visuals communicate and the system dominating their usage. As an apparatus directly associated with culture, semiotics is fundamentally diverse from the traditional criticism. Obviously, traditional criticism primarily analyses the aesthetic object or the text according to their face values. Nevertheless, semiotics predominantly enquires into the ways through which the meaning is created rather than simply investigating what it is. Human being has always wanted to understand and interpret the world he lives in. He desires to get to know, and read, the nature, the universe, human being and his culture, which is why he needs to think about and analyze their meanings.” (Parsa, p. 844).

7.3. Análise de um argumento visual

Para o entendimento preciso da aplicação do discurso argumentativo e das ferramentas lógicas em conteúdos audiovisuais, revela-se essencial a análise de um exemplo particular, capaz de expor as potencialidades da conjugação destas duas formas de comunicação. A sua introdução consiste igualmente num meio ideal de representação da amplitude das ferramentas lógicas e da transversalidade do ato argumentativo.

Para a concretização desta tarefa será efetuada a análise de um argumento visual proveniente de um ato publicitário, reconhecendo que,

“Os textos ou apresentações explicitamente publicitários argumentam a fim de justificar a compra ou o consumo de uma mercadoria ou de qualquer produto cultural. No tocante a estes, há magazines ou crónicas especializadas que se dedicam a exames críticos, realçando qualidades ou fraquezas e incitando a adotá-los ou a rejeitá-los. E até mesmo a descrição de acontecimentos, quando não a apresentação de imagens, se reduz por vezes a argumentos implícitos a favor de teses que a habilidade dos seus defensores leva neste caso a não desvendar mais.” (Oléron, 1983, p. 11).

O anúncio publicitário que será alvo de uma decomposição e apreciação pertence a uma marca reconhecida mundialmente, que por via da inovação do seu produto e constante atualização dos anúncios publicitários que circulam, adquiriu um estatuto de relevo.

Com a enunciação da afirmação: *“Viva o lado Coca-Cola da vida”*, esta marca de refrigerantes expõe um anúncio publicitário (relativo ao ano de 2006) que visa a promoção dos seus produtos em geral. Com a apresentação de uma imagem simples, clara e sem a inserção de elementos que conduzam o observador a dificuldades na leitura da dimensão visual, o cartaz publicitário em análise recorre a cores apelativas, introduzindo componentes que remetem para sentimentos e emoções como de felicidade, amor, vida, alegria, bem-estar, e vitalidade, reenviando para aspetos musicais, intimamente relacionados com o conforto do verão, da partilha, convivência e

conversação⁷⁵. Claramente o público-alvo reside na população jovem, dado que persiste o apelo a elementos e interesses intrínsecos desse grupo-etário.

“As características consideradas no público alvo são amplamente da ordem das atitudes, opiniões e valores aceites, sempre que se trata de domínio referente às ações ou apreciações sociais, morais e políticas.” (Oléron, 1983, p. 39).



Anúncio publicitário da Coca-Cola (2006)

Numa análise objetiva dos elementos visuais que compõem o anúncio é notado que na generalidade estes não fazem sentido e que não expõem qualquer conexão com o produto divulgado, exceto a forma de uma garrafa, que se assume como uma das marcas

⁷⁵ Para a obtenção destes dados, que se assumem como cruciais na difusão e venda de um produto, mediante um público-alvo particular, revela-se essencial a concretização de um mapeamento das características que definem e marcam uma certa população alvo. Assim, tal como menciona Pierre Oléron, *“Em matéria comercial, para orientar a fabricação ou a apresentação de um produto, os especialistas dedicam-se a estudos de mercado que, por questionário e/ou entrevista, dão a conhecer o que desejam, esperam e preferem os potenciais consumidores.”* (Oléron, 1983, p. 37). Deste modo, a difusão de um produto será tipicamente mais eficaz.

diferenciadoras do produto a difundir⁷⁶. No entanto, quanto à incoerência, numa primeira observação, dos elementos que compõem o anúncio publicitário em análise, o observador deverá ter em consideração que “ (...) *we do not naturally interpret the image as a literal depiction of some event, but as a visual metaphor.*” (Groarke, 1996).

Atualmente a publicidade não se limita a apresentar um certo produto, mas visa a sua exposição por meio de técnicas de representação capazes de o tornar mais apetecível, denunciando as qualidades ou os benefícios da sua aquisição.

Assim, os anúncios publicitários exigem mais do que a observação elementar dos seus componentes. Emerge a necessidade de ser implicada uma visão mais cuidada do seu significado, recorrendo à interpretação dos elementos visuais que os compõem.

O anúncio em análise denota uma garrafa, possivelmente de refrigerante, pois detém um logotipo (*Coca-Cola*) de uma marca reconhecida deste género de sumos, em que o seu conteúdo consiste em figuras que ganham cor, vivacidade e sensação de movimento/crescimento, quando libertas do interior da garrafa. Apesar de possuir estes elementos representativos do que “literalmente” o indivíduo pode observar, o anúncio publicitário faz uso desses componentes para conotar inúmeros sentimentos e emoções como, de vida, alegria, felicidade, divertimento, entusiasmo e liberdade. Para a efetivação da transmissão de significados implícitos que geralmente residem em sentimentos, valores ou emoções, os conteúdos visuais aplicam figuras retóricas que permitem por via de um olhar mais atento, alcançar o significado veiculado, sem recurso à palavra para descrever o produto que é pretendido promover⁷⁷. É neste âmbito que os contributos da semiótica poderão auxiliar na deteção dos argumentos expostos de modo visual. Esta ciência assume o desafio de realizar um estudo dos signos e no caso das imagens, procura saber do seu sentido explícito (denotação) e das suas significações implícitas (conotação).

No argumento visual em análise dá-se a aplicação de uma metáfora, que coadjuvada com a afirmação “*Viva o lado Coca-Cola da vida*”, pode ser interpretada e

⁷⁶ Note-se que, um observador que desconhecesse o formato da garrafa característica a esta marca de refrigerantes, apenas identificaria a sua presença e não o seu possível conteúdo. Ou seja, poderia considerar que este seria um anúncio de qualquer tipo de bebida (isto na análise exclusiva dos elementos visuais).

⁷⁷ “*Seja qual for o peso da linguagem, não se pode negligenciar o papel das imagens, das figurações de pessoas, objetos, acontecimentos. Eles desempenham um papel considerável na nossa sociedade.*” (Oléron, 1983, p. 74). É crucial que a publicidade se adapte às novas exigências de um mundo marcadamente visual, no entanto, não se restringindo à exposição de imagens vazias de significados e que não impliquem ao observador, o desafio de por via do envolvimento de capacidades interpretativas alcançar os seus significados intrínsecos.

expressa verbalmente do seguinte modo: A *Coca-Cola* detém a capacidade de transformar a vida do seu consumidor tornando-a entusiasmante, apelativa e repleta de sentimentos positivos e de juvenilidade⁷⁸. Deste modo é patente que, para além dos sentidos estéticos, relativamente aos elementos visuais que integra, o anúncio em causa tem por finalidade convencer a população alvo que deve beber *Coca-Cola*, pois com o seu consumo o indivíduo terá acesso ao “*lado Coca-Cola da vida*” que corresponde a uma série de sentimentos de prazer e de vida apelativos⁷⁹. A conjugação de elementos visuais com a introdução de elementos linguísticos emerge com a tarefa de delimitar os possíveis significados da imagem representada, conduzindo o observador ao sentido e às finalidades inseridas pelo seu produtor⁸⁰. Este é o principal objetivo, incitar o público-alvo a adquirir um determinado produto (neste caso, produtos da marca *Coca-Cola*), realçando as vantagens da sua obtenção.

“O processo básico é de tipo «anúncio valorizador» que revela, sob a forma da mensagem publicitária mais ou menos breve ou pormenorizada, consoante se trata de um cartaz, de uma folha intercalada, de uma publicidade por correspondência, a qualidade, ou inclusive o carácter excecional do produto, as vantagens da sua aquisição (...). Juntam-se-lhe, nas publicidades de último modelo, algumas referências às qualidades dos destinatários, suas funções, sua cultura, seu bom gosto, que levaram a escolhê-lo para a oferta que lhe é dirigida, ou à sua sorte em receber uma tal proposta.” (Oléron, 1983, p. 43).

Os anúncios publicitários têm sido alvo de inúmeros progressos. Atualmente estes não se limitam à representação fotográfica dos produtos ou bens a difundir, mas recorrem a inúmeros procedimentos visuais e sonoros (o ato publicitário é realizado em diferentes vertentes) que os tornam atrativos, convincentes e que retêm de um modo mais eficaz a atenção do consumidor.

⁷⁸ A expressão “*Viva o lado Coca-Cola da vida*” pode também ser interpretada como congratulação do que o consumo de *Coca-Cola* potencia. Isto é, uma vida repleta de entusiasmo e alegria. No entanto, com a conjugação da afirmação descrita e as imagens representadas o primeiro sentido ganha uma maior evidência.

⁷⁹ “*A argumentação incide sobre características acessíveis ao público mas que são apenas a consequência das propriedades ou da melhoria das propriedades do objeto ou, ainda, um acessório ou um acompanhamento destas, eventualmente introduzidos na sua composição com um objetivo publicitário.*” (Oléron, 1983, p. 40).

⁸⁰ Contudo, a mensagem verbal incluída no cartaz publicitário em análise consiste numa afirmação geralmente aplicada em diversos anúncios publicitários. O que revela a sua proeminência na cultura de massas.

Assim, o anúncio publicitário da *Coca-Cola* assume-se como um argumento visual apelativo, que introduz e difunde o seguinte argumento:

Argumento M:

Premissa: Se consumir *Coca-Cola* (ou seja, comprar *Coca-Cola*) a sua vida deixará de ser monótona e sem vivacidade e será transformada em algo entusiasmante e num estado de alegria permanente.

Conclusão: Você deve consumir *Coca-Cola* no decorrer da sua vida (ou seja, compre *Coca-Cola*).

Numa análise mais consistente do argumento veiculado é possível notar que a passagem da premissa para a conclusão procede da premissa implícita de que uma vida entusiasmante e num estado de alegria permanente são aspetos caracterizadores da vida, apetecíveis e ambicionados por todos.

Note-se que, nem sempre se revela uma tarefa fácil destacar os argumentos de um contexto visual. O recurso a imagens e elementos apelativos (visuais) ocorrem tipicamente com a tarefa de encobrir (e em certa medida dificultar) a análise crítica e apreciativa que poderá ser concretizada. Reconhecendo que,

“Em comparação com a produção verbal, a imagem tem mais força. Uma imagem do tipo documental à semelhança das que se apresentam num filme, numa fotografia, faz ver acontecimentos, ações, intervenções de pessoas ou de grupos, que, por exemplo, mostram o seu poderio, a irregularidade dos seus atos, o recurso à violência, à opressão. Suscita, por consequência, a adesão que qualquer apresentação de factos tende a produzir. A imagem tem efeitos afetivos: é suscetível de provocar emoções e, por isso mesmo, uma convicção e uma disposição para agir no sentido que deseja aquele que a apresenta.”
(Oléron, 1983, p. 74;76).

Recorrentemente verifica-se a existência de indivíduos que, pelo elevado grau de apresentação visual⁸¹ de um anúncio, cedem ao objetivo central deste que é o estímulo ao consumo⁸². Tipicamente o sujeito convive com os anúncios publicitários mediante o contexto de observação fugaz e não de análise consistente dos seus componentes. Este facto é perceptível, por exemplo, nos *outdoors* publicitários que se situam em locais de elevada afluência populacional, mas que residem em pontos de passagem em que, em média, o indivíduo apenas disponibiliza alguns segundos da sua atenção. Instante de observação que não permite uma análise sólida do seu conteúdo, mas que consistem em momentos cruciais para a difusão do desejo de consumo e aquisição de bens. Revela-se deste modo algumas das principais técnicas da prática publicitária, com a finalidade de alcance da adesão dos indivíduos e a tentativa de conter o recurso à reflexão e à perspetivação crítica. Contudo, a disponibilização de um maior período de tempo para a sua apreciação é crucial, pois só desse modo será possível a identificação e avaliação do argumento que implicitamente é difundido.

Após a deteção de um argumento divulgado por via da aplicação de elementos visuais e linguísticos, pode ser concretizada a avaliação destes através dos meios utilizados pela lógica informal na apreciação dos argumentos verbais.

Iniciando o seu exame pela premissa pode ser aferido que esta é questionável, porque não é claro nem totalmente seguro que o consumo de *Coca-Cola* seja capaz de potenciar a transformação da vida de um indivíduo em algo entusiasmante e num estado de alegria permanente. O consumo de *Coca-Cola* possui igualmente efeitos negativos. A sua aquisição não se reduz simplesmente à introdução de melhorias significativas da vida.

Algo mais pode ser afirmado relativamente à apreciação do argumento em questão. Mediante à aplicação dos principais instrumentos lógicos, pode ser mencionado que o argumento veiculado no anúncio da *Coca-Cola* reside num raciocínio falacioso, que comete a falácia da afirmação do consequente (se P então Q; Q; logo, P). A falácia da afirmação do consequente ocorre devido à ausência da afirmação do antecedente na premissa menor, que efetivamente conduziria a um silogismo válido na forma *modus*

⁸¹ “A publicidade dá boas ilustrações das apresentações lisonjeadoras, em que as qualidades dos objetos são sublinhadas pela sua figuração ou pelos contextos sedutores nos quais se acham inscritos. A linguagem não tem a eficácia documental e afetiva da imagem visto que não apresenta as coisas, mas somente as evoca.” (Oléron, 1983, p. 76).

⁸² No caso dos anúncios publicitários.

*ponens*⁸³. No entanto, no argumento em análise dá-se o inverso. Por meio de uma proposição condicional afirma-se o consequente na premissa menor, terminando com a afirmação do antecedente⁸⁴. O que revela que, mesmo assumindo a verdade das premissas, a conclusão poderá ser falsa. Por exemplo, pode acontecer que não se consumindo *Coca-Cola*, ainda assim a vida deixe de ser monótona e sem vivacidade e se transforme em algo entusiasmante e num estado de alegria permanente. De facto, nada na imagem parece assegurar que consumir *Coca-Cola* é a única maneira de transformar a vida, nem sequer que tal seja necessário para transformar a vida. Um observador menos atento e que não seja detentor de conhecimentos relativamente às ferramentas lógicas apresentará a tendência de aceitar passivamente a mensagem de consumo problemática (dada a existência de uma falácia). Este não estará na posse da capacidade de distinguir a validade ou invalidade dos argumentos, e consequentemente será alvo de constantes manipulações.

Mesmo num argumento visual, o indivíduo poderá não somente identificar a sua estrutura e os elementos que o compõem, assim como avançar com a apreciação da sua validade ou invalidade. Contudo, o essencial na introdução do presente exemplo de argumento visual reside no facto de,

“The key point is that image in question can be recognized as an act of communication with an implicit premise and conclusion structure. Understanding it in this way — as an instance of visual argument — allows us to analyze and evaluate it with the tools of analysis and assessment that informal logic has developed (whether additional tools are needed to assess such arguments remains an open question).” (Groarke, 1996).

Num mundo marcadamente visual⁸⁵, o desafio de dotar os indivíduos de ferramentas que lhes permitam efetuar uma apreciação dos conteúdos audiovisuais

⁸³ Forma do *modus ponens*:

$P \rightarrow Q$
 P
 $\therefore Q$

⁸⁴ Forma da falácia da afirmação do consequente (ver atrás a forma de argumento I*):

$P \rightarrow Q$
 Q
 $\therefore P$

⁸⁵ “Aos poucos vai-se criando nos espíritos a ideia de que a importância dos acontecimentos é proporcional à sua riqueza em imagens. Ou, por outras palavras, que um acontecimento que pode

assume uma elevada importância. Contudo, essa apreciação não se deverá restringir ao domínio estritamente estético (aos elementos visuais que integra), mas deverá igualmente avançar para uma dimensão crítica e apreciativa quanto às potencialidades da mensagem (raciocínio, de facto) veiculada.

Neste exemplo particular é perceptível a amplitude que atualmente os conteúdos audiovisuais adquirem, não se reduzindo à difusão de um produto, mas por via da aplicação de técnicas mais evoluídas e pela conjugação de texto e imagem, esta reproduz implicitamente um argumento que é em si falacioso. Assim, torna-se claro que para uma apreciação completa, rigorosa e sólida dos argumentos visuais, revela-se crucial que o indivíduo domine a aplicação das ferramentas lógicas, dado que, frequentemente emergem elevadas dificuldades de deteção de raciocínios, que surgem “camuflados” por meios audiovisuais progressivamente mais desenvolvidos. Cabe ao homem do mundo contemporâneo informar-se⁸⁶ e tornar-se possuidor de instrumentos que lhe possibilitem ultrapassar as tentativas de alienação publicitária (mas não só).

Para lá dos contributos da lógica e das suas ferramentas, os elementos introduzidos no estudo da semiótica detêm igualmente uma enorme utilidade e interesse, dado que, a conciliação⁸⁷ de uma ciência direcionada à apreciação dos elementos visuais com uma disciplina filosófica capaz da identificação e apreciação de raciocínios, tornará a análise de qualquer argumento visual mais completa e eficaz.

mostrar-se (em direto e em tempo real) é mais forte, mais importante do que aquele que permanece invisível e cuja importância é abstrata. Na nova ordem dos media, as palavras ou os textos não têm o valor das imagens.” (Ramonet, 1999, p. 134).

⁸⁶ *“Informar-se continua a ser uma atividade produtiva, impossível de realizar sem esforço, e que exige uma verdadeira mobilização intelectual. Uma atividade bastante nobre, em democracia, para que os cidadãos queiram dedicar-lhe uma parte do seu tempo, do seu dinheiro e da sua atenção.”* (Ramonet, 1999, p. 139).

⁸⁷ *“In this way, the evaluation of argumentative images can be made a matter of systematic examination and critical inquiry which goes beyond aesthetic assessment.”* (Groarke, 1996).

8. Considerações finais

“Quem desconhece a lógica e está mergulhado numa cultura onde o debate de ideias é circense tem tendência para pensar que a argumentação é «muito subjetiva». Mas mal se estudam os elementos básicos da argumentação compreende-se que isto é uma ilusão.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 142).

“O modo como estruturamos o nosso raciocínio e, por conseguinte, os nossos argumentos pode ser determinante na interação verbal que estabelecemos com os recetores do nosso discurso. Mais: ele poderá ditar o grau de adesão do auditório relativamente aos argumentos que pretendemos apresentar.” (Veiga & Baptista, 2004, p. 96).

Partindo do anseio de alcançar uma abordagem reflexiva em torno das reais competências filosóficas, o presente relatório intentou assinalar as aptidões que brotam do conhecimento das ferramentas argumentativas, no âmbito dos contributos da disciplina de Filosofia no ensino secundário.

O desejo de enumerar as potencialidades da lecionação e do estudo da Filosofia num mundo marcado pelos progressos tecnológicos e científicos, bem como pela sobrevalorização dos conhecimentos provenientes da ciência e superexposição da imagem, resulta de um primeiro diagnóstico efetuado a quatro turmas⁸⁸ de Filosofia do ensino secundário (10º e 11ºanos), que quando questionadas no início do ano letivo, relativamente às expectativas que detinham sobre a disciplina de Filosofia, revelaram uma certa insuficiência na enunciação da sua utilidade prática e das vantagens dos seus conhecimentos para o desempenho das diversas funções da vida quotidiana.

Reconhecendo que,

“A argumentação faz parte da nossa vida quotidiana. Poucas são as páginas de um jornal ou as sequências na rádio e na televisão que não expõem ou referem os argumentos de um editorialista, de um convidado, de um homem político, de um autor, de um crítico...” (Oléron, 1983, p. 11).

⁸⁸ Do núcleo de estágio da Escola Secundária Aurélia de Sousa.

É inevitável e indispensável a proeminência da análise do ato argumentativo e o recurso a ferramentas lógicas, duas das principais competências que detêm um papel preponderante no decorrer da vida social e privada, e nas relações laborais e interpessoais. Urge alertar o indivíduo “comum” para as potenciais aplicações práticas destes conhecimentos.

No seio das sociedades democráticas⁸⁹, a capacidade de expor raciocínios de forma válida consiste numa das proficiências mais solicitadas e que detêm uma maior funcionalidade, que se revela crucial para o exercício de uma cidadania ativa, crítica e interessada nos assuntos públicos. A aquisição de saberes inseridos no domínio argumentativo e das ferramentas lógicas são igualmente cruciais para o exame de qualquer conteúdo, teoria e conceção filosófica.

Perante o contexto delineado a questão relevante é, porém, a seguinte: exige-se “ (...) *que os estudantes questionem as suas crenças, que elaborem e defendam os respetivos pontos de vista.*” (Weston, 2005 , p. 16), mas será que realmente são facultadas as ferramentas essenciais para o desenvolvimento dessas capacidades? Se a atitude crítica é proposta como uma das aptidões indispensáveis (algo destacado no programa oficial da disciplina de Filosofia de 10º e 11ºanos, que sistematicamente concretiza referências à necessidade do desenvolvimento de uma dimensão crítica), esta apenas será possível perante o contexto de posse de instrumentos, capazes de fornecer os recursos necessários para a exposição da incompreensão e contestação de uma teoria.

“Somos todos seres humanos e temos de ser tolerantes para com os erros alheios – pois precisamos dessa tolerância quando for a nossa vez de errar. Mas devemos e podemos evitar os erros tanto quanto possível – e isso consegue-se através da discussão séria de ideias. É essa forma de discutir ideias – que produz riqueza e bem-estar, que alarga a experiência e o conhecimento humano – que urge ensinar. O lugar próprio desse ensino é a disciplina de Filosofia, que deu à humanidade esse instrumento espantoso do pensamento correto que é a lógica.” (Murcho, O Lugar da Lógica na Filosofia, 2003, p. 143).

⁸⁹ “Nas sociedades modernas, o lugar que a argumentação ocupa nos sítios públicos atesta o peso que a liberdade de reflexão e de ação aí conquistou.” (Oléron, 1983, p. 28).

Contudo, frequentemente a capacidade de argumentar surge associada à mera apresentação de ideias de cariz opinativo, sem qualquer fundamento⁹⁰. Apesar da relação de *familiaridade*⁹¹ que o ser humano estabelece com o ato argumentativo, é crucial a compreensão da sua natureza e finalidades, a fim de distinguir a apresentação de raciocínios estruturados e sustentados em motivos e razões, da mera exposição de ideias desorganizada, desestruturada e sem qualquer fundamento.

No contacto com os jovens do ensino secundário é perceptível a existência de conceções desacertadas e equivocadas quanto ao ensino da Filosofia. Tipicamente, essas impressões advêm de um conhecimento parcelar, transmitido pelos pares que por algum motivo misterioso, não estabeleceram uma experiência salutar com os conteúdos filosóficos. A percepção concreta deste facto no presente relatório ocorre nos dados conseguidos na questão de resposta aberta, colocada aos discentes da disciplina de Filosofia (10º e 11ºanos) na fase final do ano letivo. A colocação da questão: “*Indique, de forma sucinta, se a disciplina de Filosofia foi ao encontro das expectativas colocadas no início do ano letivo.*”, compreendia a finalidade de delinear a evolução dos alunos no contacto com esta área do saber, permitindo a comparação com os dados reunidos na questão final do *Inquérito de caracterização individual*, examinados na secção 2. *Um primeiro diagnóstico*.

A pertinência de lançar o desafio aos discentes de efetuarem uma reflexão capaz de abranger os momentos de interação com os conteúdos filosóficos inseridos no programa oficial da disciplina, estabelecendo a relação com o que inicialmente almejavam, residiu no interesse da apreciação e delineamento do modo como progride a percepção que inicialmente possuem desta⁹².

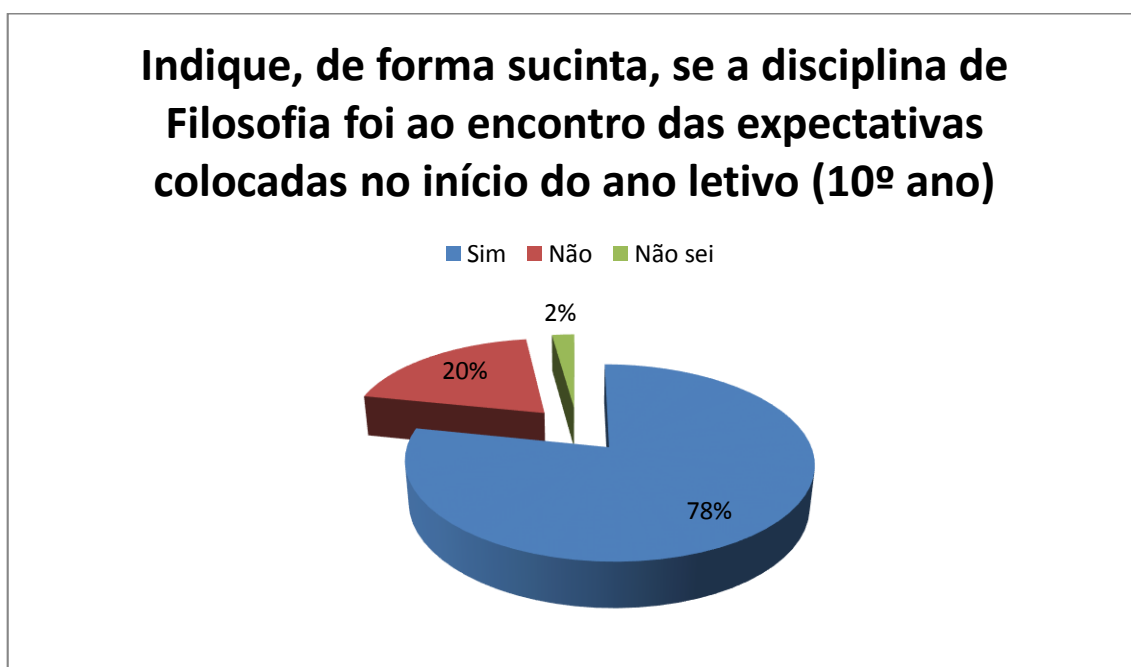
⁹⁰ “Saber argumentar exige pois um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, bem como um exercitar-se em situações concretas, aprendendo a produzir os seus próprios textos argumentativos, mas igualmente reconhecendo, compreendendo e sabendo desconstruir e dar resposta às estratégias e modalidades de persuasão que se encontram presentes em textos reproduzidos um pouco por todo o lado: jornais, revistas, publicidade, livros, discursos políticos, etc.” (Veiga & Baptista, 2004, p. 9).

⁹¹ “Assim, a argumentação é-nos familiar. Pelo menos no plano da experiência que dela temos como espectadores – sobretudo como espectadores – ou como atores. Em contrapartida, a sua natureza, os mecanismos de que ela se serve, as condições da sua eficácia, da sua vulnerabilidade relativamente à indiferença, às ideias preconcebidas, às contramedidas... são muito menos conhecidos. O mesmo se pode dizer dos nexos dela com as intenções e os cálculos dos que a mobilizam no âmbito das suas estratégias, tendo em vista alcançar, graças a ela, sem forçosamente revelarem os seus objetivos ou projetos, uma adesão em prol das suas teses.” (Oléron, 1983, p. 12).

⁹² É a este nível que reside o grande desafio do docente de Filosofia de 10º e 11ºanos. Apesar das suas limitações, quanto à necessidade da lecionação total dos conteúdos patentes no programa oficial da disciplina, cabe ao docente a tarefa de intentar desconstruir ideias previamente formadas em torno do que verdadeiramente consiste a reflexão filosófica, que tipicamente surge associada a debates de inócua importância para o desenvolvimento da vida e de repetição sistemática e aceitação acrítica de teorias

Assim, a questão foi lançada aos discentes das quatro turmas (10ºA; 10ºB; 11ºA; 11ºB) do núcleo de estágio de Filosofia da Escola Secundária Aurélia de Sousa⁹³, que primeiramente enunciaram afirmativamente ou negativamente, se o trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de Filosofia foi de encontro às expectativas inicialmente colocadas. Em seguida expuseram os motivos do sentido da reposta inicialmente mencionada.

Relativamente ao décimo ano, os resultados foram os seguintes:



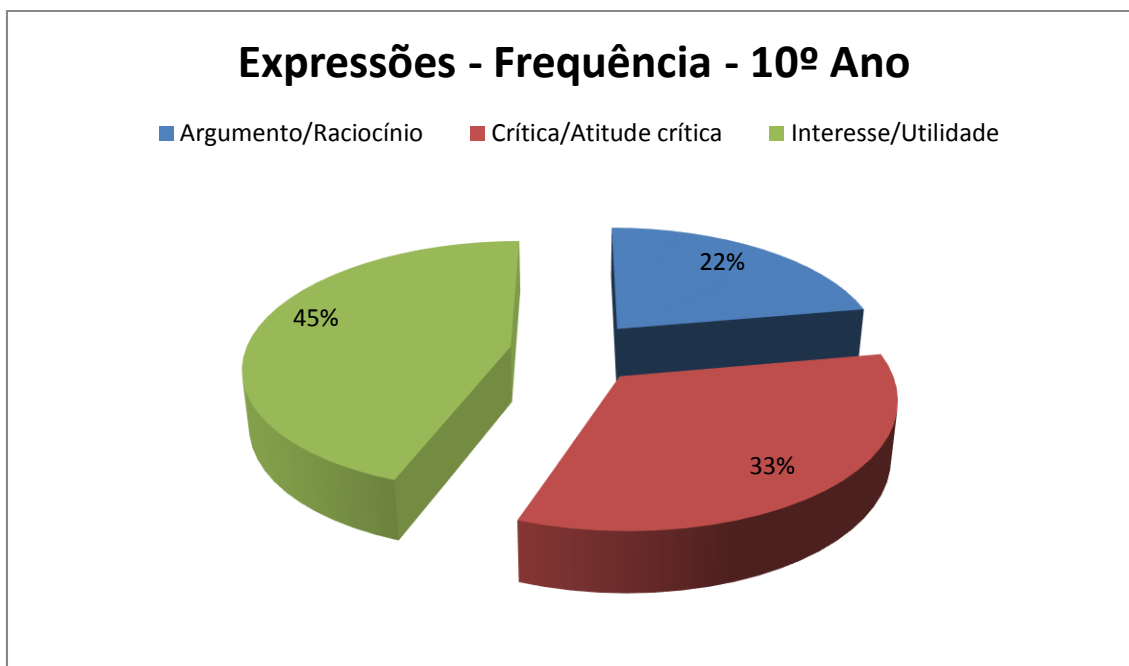
Perante a questão colocada, os estudantes do décimo ano responderam maioritariamente de forma afirmativa (78%) considerando que a disciplina de Filosofia alcançou as expectativas que inicialmente detinham. Em alguns casos particulares é expresso que esta superou o que no início do ano letivo seria expectável. Os motivos que conduziram os discentes a afirmar a coerência entre o que inicialmente ansiavam e o que realmente a disciplina lhes forneceu podem ser sintetizados em três expressões:

- Argumento/Raciocínio;
- Crítica/Atitude crítica;

filosóficas. Mas, como afirmava Agostinho da Silva: “Não julgue nunca você que a filosofia é fácil e que basta para a fazer um pouco de imaginação, algum sentido dos problemas e uma vaga leitura, ao sabor das revistas. A filosofia que se não apoia num perfeito encadear de raciocínios e numa informação que tem de ser a mais sólida e a mais ampla, é apenas literatura, e da pior literatura.” (Silva, 1997, p. 41).

⁹³ Tal como no inquérito por questionário distribuído no início do ano letivo, a questão final foi lançada aos discentes inquiridos nesse primeiro momento de diagnóstico.

- Interesse/Utilidade.



Na globalidade os estudantes efetuaram uma referência expressiva ao interesse e à utilidade (45%) dos conteúdos abordados e dos conhecimentos adquiridos, ao longo do contacto com a disciplina. Um número elevado de discentes referiu a importância e a conveniência dos saberes filosóficos, como um meio de perspetivar o mundo e a realidade de modo distinto ao que inicialmente poderiam fazer intervir, assim como mencionaram o auxílio que esta área do conhecimento é capaz de fornecer, no sentido da compreensão das dimensões integrantes do mundo.

De um modo igualmente significativo (33%) os alunos destacaram a competência crítica/atitude crítica como uma das principais aptidões adquiridas com o desenvolvimento da disciplina. Os discentes foram mencionando o espaço que esta concede ao desenvolvimento do espírito crítico e concretizaram referências aos benefícios provenientes da exposição de várias interpretações do real, para a formação de uma atitude questionadora e antidogmática.

Seguidamente, os discentes destacaram as possibilidades de desenvolvimento da capacidade argumentativa e do raciocínio (22%). No âmbito do exame (presente na secção 2. *Um primeiro diagnóstico*) dos dados recolhidos no início do ano letivo, por via do *Inquérito de Caracterização Individual*, a oportunidade de desenvolver a estruturação do raciocínio e a exposição de argumentos, bem como a consideração da

utilidade da disciplina de Filosofia (numa vertente mais pessimista) residiam nas expectativas mais elevadas. No entanto, com a interação estabelecida com os conteúdos, conceitos e teorias, os alunos progrediram consideravelmente no modo como percebem a disciplina, não se fixando apenas em uma das suas competências. Note-se que, a proximidade dos valores auferidos revela uma evolução significativa e representativa de um ano de novas aprendizagens e de um conhecimento satisfatório das possíveis competências, resultantes do contacto e do estudo concretizados no âmbito da disciplina de Filosofia.

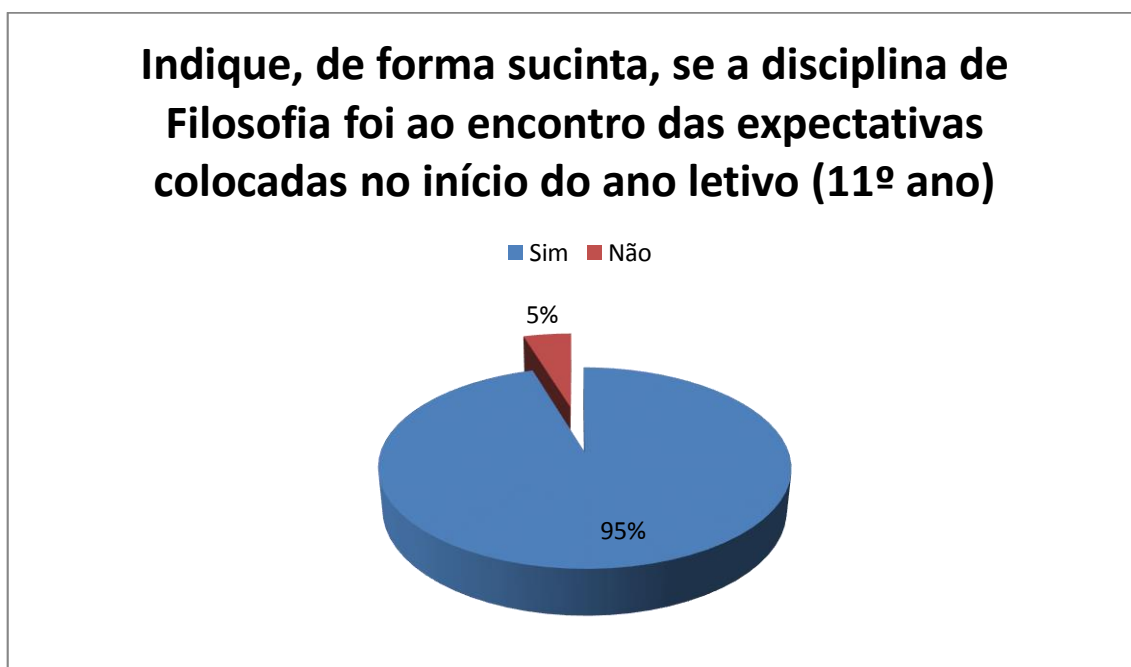
Contudo é de ressaltar o caso de um estudante que quando inquirido admite não saber se a disciplina de Filosofia foi ao encontro das suas expectativas, afirmando desconhecer a sua utilidade no futuro. O aluno expôs um dos obstáculos que emerge do relacionamento com o saber filosófico, que consiste na incompreensão da utilidade e da aplicação das informações adquiridas, nas atividades quotidianas e de desenvolvimento de uma profissão. Apesar de consistir num caso isolado, este patenteia o desconhecimento que poderá existir em torno do aproveitamento dos conhecimentos filosóficos, como um corpo de saberes para a vida.

Um pequeno grupo de discentes respondeu negativamente (20%) quando questionados se a disciplina de Filosofia tinha ido ao encontro das expectativas colocadas no início do ano letivo. As causas assinaladas pelos alunos, como originadoras das respostas no sentido negativo residem: na identificação da reduzida concretização de debates; nas dificuldades impostas pela disciplina, devido às exigências discursiva e concetual; na consideração de que a disciplina de Filosofia resume-se à exposição de teorias filosóficas; e a apreciação de que as temáticas abordadas deveriam ser mais pertinentes. No âmbito das respostas negativas um dos alunos destacou-se devido à seguinte resposta: *“De certa forma não. No início do ano estava à espera de darmos a matéria e, a partir daí fazermos debates e discutirmos os assuntos entre os alunos, nas aulas, o que não foi feito. Porém, gostei da matéria e das ideias apresentadas, já que se podem aplicar no dia-a-dia.”*⁹⁴. Ao expressar-se deste modo, o aluno expõe a sua insatisfação quanto à não aplicação de certas estratégias didáticas e não relativamente ao teor dos conteúdos filosóficos, perante os quais reconhece o seu uso diário. Certos estudantes inseriram nas suas afirmações elementos

⁹⁴ Extrato de uma resposta obtida na questão colocada aos discentes no final do ano letivo: *Indique, de forma sucinta, se a disciplina de Filosofia foi ao encontro das expectativas colocadas no início do ano letivo.*

denunciadores do conhecimento das aplicações possíveis dos saberes filosóficos no quotidiano⁹⁵. Algo que se revela satisfatório, especialmente em grupos de alunos que contactaram com esta área do saber apenas no período correspondente a um ano letivo, no momento em que a disciplina de Filosofia é oficialmente apresentada aos discentes, que podem por esta sentir um certo fascínio, mas também algum descontentamento, visto que a reflexão filosófica derruba algumas concepções que podem ser prática recorrente na vida dos estudantes.

Por forma a destacar a diferença temporal de interação com a disciplina de Filosofia, que se assume como um dos elementos preponderantes no modo como os alunos perspetivam esta disciplina, os dados recolhidos ao nível do décimo primeiro ano serão alvo de uma análise independente. Assim, perante a questão: “1. Indique, de forma sucinta, se a disciplina de Filosofia foi ao encontro das expectativas colocadas no início do ano letivo.”, os dados auferidos foram os seguintes:

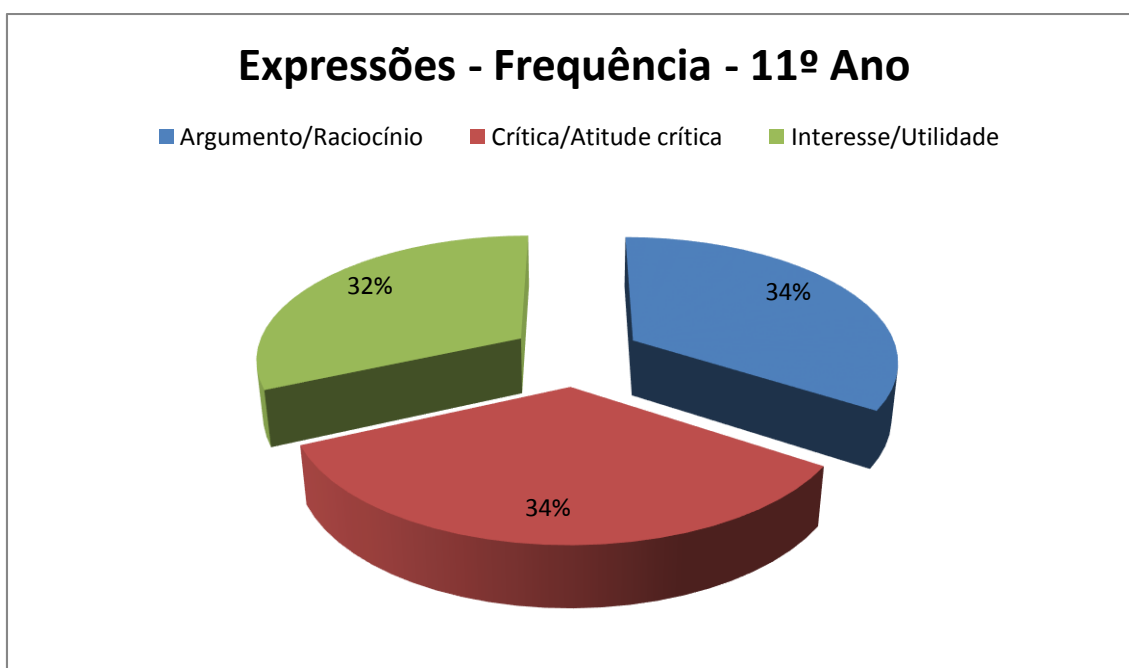


Os alunos do décimo primeiro ano responderam maioritariamente de modo afirmativo (95%) constatando a concretização do que inicialmente era espectável com a

⁹⁵ “Sim, esta disciplina foi definitivamente de encontro às minhas expectativas em relação à mesma. Durante este ano letivo compreendi que a filosofia pode ser usada no nosso dia-a-dia de forma “ constante”, isto é, muda e influencia a nossa maneira de agir e ver o mundo.” – Extrato de uma resposta obtida na questão colocada aos discentes no final do ano letivo: Indique, de forma sucinta, se a disciplina de Filosofia foi ao encontro das expectativas colocadas no início do ano letivo.

lecionação dos conteúdos da disciplina de Filosofia. As motivações que fundamentam os dados obtidos podem ser esquematizadas em três expressões:

- Argumento/Raciocínio;
- Crítica/Atitude crítica;
- Interesse/Utilidade.



De um modo expressivo, os discentes de Filosofia de décimo primeiro ano destacam a possibilidade de desenvolvimento do raciocínio e a exposição de argumentos, assim como a ampliação e aperfeiçoamento da atitude crítica, como dois dos motivos fundamentais para o alcance das expectativas almejadas. É necessário constatar que ambas expressões encontram-se intimamente relacionadas com o estudo da lógica, que consiste em uma das principais temáticas da disciplina⁹⁶ no âmbito do nível escolar em análise. Ambas reúnem as percentagens mais elevadas (34%) o que revela que, após um estudo mais sistemático desta disciplina filosófica, os alunos compreendem a importância e as vantagens da aquisição das ferramentas lógicas. Valorizando a sua obtenção, que se dá de um modo mais consistente no décimo primeiro ano.

⁹⁶ A análise sistemática da lógica ocorre no décimo primeiro ano de estudo da disciplina de Filosofia, no módulo III – *Racionalidade Argumentativa e Filosofia*, na unidade 1. *Argumentação e lógica formal*; na unidade 2. *Argumentação e retórica*; e na unidade 3. *Argumentação e Filosofia*.

Seguidamente, os discentes assinalaram o interesse dos conteúdos abordados e a sua utilidade (32%) realçando a importância dos assuntos filosóficos e as aplicações práticas que lhe são subjacentes⁹⁷. Vários estudantes especificaram o papel crucial dos saberes filosóficos na sua formação pessoal enquanto cidadãos⁹⁸ e no seu progresso como seres dotados de humanidade.

É de realçar a divergência da frequência das expressões obtidas no final do ano letivo, relativamente aos dados presentes no início das atividades escolares. Inicialmente os estudantes acentuaram a capacidade argumentativa e de raciocínio como uma das expectativas mais elevadas, comparativamente com as restantes. Porém, após um segundo ano de contacto com as temáticas filosóficas os discentes destacaram duas expressões que correspondem a duas das principais competências filosóficas. A ocorrência notada dever-se-á ao estudo de temáticas que reforçam a importância das duas expressões mais frequentes.

Menos expressiva é a percentagem de alunos que considera que a disciplina de Filosofia não foi ao encontro do que inicialmente ambicionavam e perspectivavam. As causas de tal descontentamento devem-se essencialmente, de acordo com os discentes: à consideração da abordagem de temas sem pertinência, assim como devido aos métodos e formas de avaliação aplicados na disciplina de Filosofia. Contudo, nas respostas negativas ao nível do décimo primeiro ano, os alunos foram reconhecendo a importância dos saberes filosóficos em diversos domínios da vida prática⁹⁹.

Na análise comparativa dos dados recolhidos em ambos os níveis escolares é perceptível a divergência, ainda que não significativa, no modo como os estudantes assinalaram se a disciplina de Filosofia foi ou não ao encontro do que inicialmente perspectivavam. A diferença percentual poderá ser consequência de tempos letivos

⁹⁷ “Em termos de conteúdos, a filosofia contribuiu para o meu quotidiano, principalmente em termos dos argumentos falaciosos, do senso comum e do conhecimento científico. No geral, a filosofia foi de facto ao encontro das expectativas colocadas no início do ano letivo, na medida em que é, de facto, uma disciplina que expande o nosso pensamento e aborda áreas completamente diferentes das que temos aprendido durante a nossa vida escolar.” – Extrato de uma resposta obtida na questão colocada aos discentes no final do ano letivo: *Indique, de forma sucinta, se a disciplina de Filosofia foi ao encontro das expectativas colocadas no início do ano letivo.*

⁹⁸ “Embora não tenha sido a disciplina mais interessante tornou-me um melhor cidadão.” – Extrato de uma resposta obtida na questão colocada aos discentes no final do ano letivo: *Indique, de forma sucinta, se a disciplina de Filosofia foi ao encontro das expectativas colocadas no início do ano letivo.*

⁹⁹ “Não correspondeu uma vez que esperava melhores resultados. De qualquer maneira, creio que a disciplina foi uma mais-valia, auxiliando-me a participar não apenas ativamente na sociedade, mas também a resolver os problemas pessoais.” – Extrato de uma resposta obtida na questão colocada aos discentes no final do ano letivo: *Indique, de forma sucinta, se a disciplina de Filosofia foi ao encontro das expectativas colocadas no início do ano letivo.*

distintos, que implicam períodos de contacto com a disciplina (conceitos, temáticas e teorias) desiguais. Assim como, a discrepância na referência das expressões assinaladas revelam o grau de conhecimento e de interação com os saberes inerentes ao estudo da Filosofia. É de salientar o modo como os discentes do décimo primeiro ano destacaram duas expressões mais técnicas, que consistem igualmente em duas das principais competências filosóficas.

Inversamente, os alunos do décimo ano valorizaram a conveniência e a utilidade dos saberes provenientes do estudo da disciplina de Filosofia, evidenciando as primeiras abordagens à natureza e teor desta área do saber, assim como uma tentativa de reunir os benefícios dos conteúdos lecionados¹⁰⁰. É de todo pertinente salientar o progresso concretizado pelos estudantes na forma como perspetivam a reflexão filosófica.

O diagnóstico inicial e a recolha de dados no final do ano letivo junto dos discentes evidenciam a valorização concedida à auscultação das opiniões (devidamente justificadas/fundamentadas), perspetivas e conceções dos estudantes. Estes consistiram no elemento crucial de desenvolvimento do presente relatório, contribuindo com visões particulares do que a Filosofia representa atualmente para os jovens da contemporaneidade. Sem o mapeamento da forma como se dá presentemente o relacionamento dos alunos com a disciplina de Filosofia, a abordagem das competências filosóficas e da importância da capacidade argumentativa cairia numa reflexão desadequada perante as atuais formas de leção dos conteúdos da disciplina, e revelaria a despreocupação relativamente às novas formas de aprendizagem, que emergem como consequência dos constantes avanços tecnológicos.

A delimitação da análise das competências argumentativas e do uso das ferramentas lógicas deve-se à consideração da relevância da sua aplicação¹⁰¹. Na era dos usos da tecnologia¹⁰² onde se dá a elaboração de conteúdos audiovisuais mais apelativos e mais capazes da difusão de mensagens subliminares é admitida a urgência de dotar o

¹⁰⁰ Note-se que, atualmente, o domínio da prática assume uma elevada primazia, que se revela na atitude dos jovens que contactam pela primeira vez com a disciplina de Filosofia.

¹⁰¹ *“Muito particularmente nas sociedades contemporâneas não é possível evitar a argumentação (...). Da atividade do político à venda porta-a-porta ou por correspondência, da consulta psicológica à prática da advocacia, do insistente desejo da criança pelo brinquedo, acabando por convencer os pais, da ação cívica às campanhas publicitárias, o discurso argumentativo encontra-se sempre presente, embora as situações, os objetivos e os interesses possam variar.”* (Veiga & Baptista, 2004, p. 32).

¹⁰² *“ (...) na época atual, a época das grandes descobertas técnicas, no mundo do microchip e do acelerador de partículas, no reino da Internet e da televisão digital... que informação podemos receber da filosofia?”* (Savater, 1999, p. 17) – Esta é a questão que se impõe aos saberes filosóficos da atualidade, que deve ser alvo de algumas considerações no âmbito da disciplina de Filosofia no ensino secundário, evidenciando a importância do estudo da Filosofia na era dos progressos tecnológicos.

ser humano de competências capazes de o fazer enfrentar as exigências impostas por um mundo consumista e centrado na imagem. É crucial o reconhecimento do carácter fundamental da tomada de posição autónoma, consciente, reflexiva e comprometida, pois tal como afirmou Agostinho da Silva, “[d]o que você precisa, acima de tudo, é de se não lembrar do que eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais valem todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos, se eles foram meus, não seus.” (Silva, 1997, p. 39). A reflexão em torno das competências argumentativas deveu-se igualmente à aplicação destas no estudo dos conteúdos filosóficos, ao nível do ensino secundário, evidenciando que,

“ (...) a filosofia não é a revelação feita ao ignorante por quem tudo sabe, mas o diálogo entre iguais que se tornam cúmplices na sua mútua submissão à força da razão e não à razão da força” (Savater, 1999, p. 14).

A Filosofia e o saber filosófico resultam do diálogo, do debate e do discurso, que se tornarão mais consistentes e sólidos, mediante a aplicação das ferramentas lógicas, porque “[u]ma coisa é saber depois de ter pensado e discutido, outra muito diferente é adotar os saberes que ninguém discute para não ter que pensar.” (Savater, 1999, p. 24;25).

Os elementos que compõem o presente relatório poderão ser alvo de uma atualização permanente, visando ampliar a análise das competências filosóficas, que atualmente esta área do saber poderá fornecer a quem lhe dedicar o seu tempo e as suas reflexões.

Urge a importância de desvelar aos jovens as dádivas provenientes das investigações filosóficas ao longo das últimas décadas e evidenciar a sua preponderância na atualidade. Sem a compreensão da natureza, características e benefícios do estudo desta disciplina, os discentes da era tecnológica e do imagocentrismo não compreenderão o sentido da sua lecionação¹⁰³.

¹⁰³ “Portanto a tarefa do professor de filosofia não pode ser apenas ajudar a compreender as teorias dos grandes filósofos, nem sequer devidamente contextualizadas na sua época, mas sobretudo mostrar como é que o correto entendimento dessas ideias e raciocínios nos podem ajudar hoje em dia a melhorar a compreensão da realidade em que vivemos.” (Savater, 1999, p. 266).

Em suma, “[p]ara que pode servir a filosofia contemporânea? Para viver juntos, da melhor maneira: no debate racional, sem o qual não existe democracia, na amizade, sem a qual não existe felicidade, finalmente na aceitação, sem a qual não existe serenidade. Como o escreveu Marcel Conche a propósito de Epicuro, «trata-se de conquistar a paz (pax, atarxia) e a philia, ou seja a amizade consigo próprio e a amizade com o outro.» Eu acrescentaria: e com a Cidade, o que é política, e com o mundo – que contém o eu, o outro, a Cidade... –, o que é sabedoria. Dir-se-á que isso não é o novo... A filosofia nunca o é. A sabedoria é-o sempre.” (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 456;457).

É na visão de André Comte-Sponville e Luc Ferry que o saber filosófico poderá encontrar a sua fundamentação, no sentido em que, “[n]inguém pode pensar, ninguém pode viver, ninguém pode filosofar no meu lugar: é preciso portanto que eu próprio o faça. É isso o que justifica a filosofia, para cada um, proibindo de prová-la, para todos.” (Comte-Sponville & Ferry, 1998, p. 452).

Bibliografia:

Almeida, A. (2010). *A lógica e o Lugar Crítico da Razão in O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia*. Coimbra: Faculdade de Letras Coimbra.

Bacelar, J., & Oliveira. (1989). *Argumento in Logos: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Verbo.

Blackburn, S. (1997). *Dedução in Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Blackburn, S. (1997). *Indução in Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Blackburn, S. (2001). *Pense: Uma Contagante Introdução à Filosofia*. (F. Azevedo, A. P. Costa, A. Infante, D. Murcho, P. Ruas, F. St. Aubyn, et al., Trans.) Lisboa: Gradiva.

Chomsky, N. (1978). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. (J. A. Meireles, & E. P. Raposo, Trans.) Coimbra: Arménio Amado.

Chomsky, N. (1969). *La Linguistique cartésienne suivi de La nature formelle du langage*. (N. Delanoe, & D. Sperber, Trans.) Paris: Éditions du Seuil.

Comte-Sponville, A., & Ferry, L. (1998). *A Sabedoria dos Modernos – Dez Questões Para o Nosso Tempo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fisher, A. (1988). *The Logic of Real Arguments*. New York: Cambridge University Press.

Forbes, G. (1994). *Modern Logic – A Text in Elementary Symbolic Logic*. New York: Oxford University Press.

Freitas, M. d. (1989). *Dedução in Logos: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Verbo.

Henriques, F. Vicente, J. N., & Barros, M. d. (22 de 02 de 2001). *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos*.

Murcho, D. (2001). *Filosofia em Directo*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Murcho, D. (2003). *O Lugar da Lógica na Filosofia*. Lisboa: Plátano.

- Murcho, D. (2003). *Renovar o Ensino da Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Newton-Smith, W. H. (1998). *Lógica – Um Curso Introdutório*. (D. Murcho, Trad.) Lisboa: Gradiva.
- Oléron, P. (1983). *A Argumentação*. (C. Franco, Trad.) Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Oliveira, A. F. (1996). *Lógica e Aritmética*. Lisboa: Gradiva.
- Piedras, E. R. (2009). *Fluxo Publicitário – Anúncios, Produtores e Recetores*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Polónio, A. (2010). *Lógica Formal no Ensino Secundário: O que estudar? In O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia*. Coimbra: Faculdade de Letras Coimbra.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramonet, I. (1999). *A Tirania da Comunicação*. Porto: Campo das Letras.
- Ribeiro, H. J. (2010). *Prefácio in O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia*. Coimbra: Faculdade de Letras Coimbra.
- Sàágua, J. (2001). *Argumento in Enciclopédia de Termos Lógico-Filosóficos*. Lisboa: Gradiva.
- Sàágua, J. (2002). *Lógica, Linguagem e Comunicação*. Lisboa: Colibri.
- Savater, F. (1999). *As Perguntas da Vida*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, A. (1997). *Sete cartas a um jovem filósofo*. Lisboa: Ulmeiro.
- Veiga, M. J., & Baptista, M. M. (2004). *Argumentar*. Maia: Ver o Verso Edições.
- Weston, A. (2005). *A Arte de Argumentar*. Lisboa: Gradiva.

Webgrafia

Almeida, A., & Costa, A. P. (s.d). *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia – 10.º/11.º Anos*. Obtido em 20 de Janeiro de 2014, de Arte de Pensar: http://www.aartedepensar.com/aval_aprend_filosofia.pdf.

Gil, J. J. (s.d). *Integração das Novas Tecnologias de Informação no Sistema Educativo*. Guarda. Obtido em 15 de Novembro de 2012. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6274.pdf>.

Groarke, L. (25 de Novembro de 1996). *Informal Logic*. Obtido em 14 de Julho de 2014, de Stanford Encyclopedia of Philosophy: <http://plato.stanford.edu/entries/logic-informal/#Arg>.

Parsa, A. F. (s.d). *Visual Semiotics: How Still Images Mean? Interpreting Still Images by Using Semiotic Approaches*. Obtido em 20 de Julho de 2014. <http://citizendev.webs.com/pdfs%20and%20readings/visual%20semiotics%20how%20still%20images%20mean.pdf>.

Anexos

Anexo I – Inquérito de Caracterização Individual.

Anexo II – Enunciado da questão lançada aos discentes no final das atividades letivas.

Anexo I – Inquérito de Caracterização Individual



Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa – Porto

Ficha de Caracterização Individual Núcleo de Estágio de Filosofia 2013/2014
Nome: _____ Ano: ____/Turma: ____/Idade: ____

- Núcleo Familiar e Condição Socioeconómica

Assinale com X o quadrado correspondente:

1. Com quantas pessoas vive?

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ +5 ☐

2. Qual é o grau de parentesco do seu encarregado de educação?

Pai ☐ Mãe ☐ Tio ☐ Tia ☐ Avô ☐
Avó ☐ Irmão/Irmã ☐ Outro ☐ Qual? _____

3. Assinale o número de irmãos.

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ +5 ☐

4. Indique a profissão dos seus pais.

Pai: _____

Mãe: _____

5. Indique a profissão do seu encarregado de educação?

6. Assinale as habilitações literárias do seu pai, da sua mãe e do seu encarregado de educação:

Pai:

Não tem ☐ Ensino Primário ☐ Ensino Básico ☐

Ensino Secundário ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐

Doutoramento ☐ Outro ☐ Qual? _____

Mãe:

Não tem ☐ Ensino Primário ☐ Ensino Básico ☐

Ensino Secundário ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐

Doutoramento ☐ Outro ☐ Qual? _____

Encarregado de Educação:

Não tem ☐ Ensino Primário ☐ Ensino Básico ☐

Ensino Secundário ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐

Doutoramento ☐ Outro ☐ Qual? _____

7. Indique o tempo médio que dispense no seu percurso casa/escola diariamente:

<10 min ☐ 10-20 min ☐ 20-30min ☐

30-1 hora ☐ >1 hora ☐

8. Indique o transporte que utiliza mais frequentemente no seu percurso casa/escola:

Carro ☐ Motociclo ☐ Bicicleta ☐

Transporte Público ☐ A pé ☐

9. Tem acesso à Internet em casa?

Sim ☐ Não ☐

10. Tem livros em casa para além dos manuais escolares? [romances, ficção científica, policiais, enciclopédias, dicionários, literatura científica ou outros]

Sim, muitos ☐ Sim, poucos ☐ Não ☐

• Atividades Extraescola

11. Exerce alguma atividade profissional para além da sua atividade como estudante?

Sim ☐ Qual? _____ Não ☐

12. Ajuda nas tarefas domésticas?

Sim ☐ Não ☐

13. Pratica algum desporto com regularidade?

Sim ☐ Qual? _____ Não ☐

14. Faz voluntariado?

Sim ☐ Em quê? _____ Não ☐

15. Para cada uma das atividades indicadas na tabela assinale com X a frequência com que a pratica:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Ler (livros, revistas, jornais)					
Escrever					
Sair com os amigos					
Sair sozinho					
Viajar					
Ir ao teatro					
Ir ao museu					
Ir ao cinema					
Ir ao futebol					
Estudar com os amigos					
Estudar com familiares					
Estudar sozinho					
Frequentar a biblioteca da escola					
Frequentar a biblioteca pública da minha cidade					
Deitar-me cedo					
Tomar o pequeno-almoço					

16. Para cada uma das atividades indicadas nas tabelas assinale com X o tempo diário médio despendido:

	<30 MIN	30-1 HORA	1-2 HORAS	>2 HORAS
Ler (livros, revistas, jornais)				
Escrever				
Ver televisão				
Pesquisar na internet				
Conversar ao telefone/telemóvel				
Navegar em redes sociais				
Caminhar/correr				
Ajudar nas lides domésticas				
Jogar videojogos				
Ouvir música				

	<6 HORAS	6-8 HORAS	8- 10 HORAS
Dormir			

• Na Escola

17. Frequentou esta escola no ano letivo anterior?

Sim ☐ Não ☐

18. Para cada uma das seguintes opções assinale com X o seu grau de preferência:

	Não Gosto Nada	Gosto o Suficiente	Gosto	Gosto Muito
Produção Escrita				
Exposição Oral				
Leitura				
Produção Audiovisual				
Produção Artística				
Trabalho de Grupo				
Trabalho Individual				

19. Para cada uma das seguintes opções assinale com X o seu grau de dificuldade ou facilidade:

	Com Muita Dificuldade	Com Alguma Dificuldade	Com Facilidade	Com Muita Facilidade
Leitura				
Escrita				
Trabalhar com a Internet				
Trabalhar com o Office (Word, Excel e PowerPoint)				
Trabalhar em Grupo				
Trabalhar Individualmente				
Interpretar Textos				
Interpretar Imagens				
Defender o meu ponto de vista numa discussão				
Cumprir Regras				
Participação Oral em Sala de Aula				
Exposição Oral				
Relacionamento com os Colegas				
Relacionamento com os Professores				

• Questões de Saúde Relevantes para a Aprendizagem

20. Assinale com X o tipo de dificuldade que possui (caso a(s) tenha):

Visuais ☐ Auditivas ☐ Motoras ☐
 Fala ☐ Linguagem ☐ Escrita ☐ Outras ☐

21. Caso tenha alergias, indique o tipo:

22. Toma algum tipo de medicação de forma permanente?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual/quais?

23. Tem alguma perturbação de sono?

Sim ☐

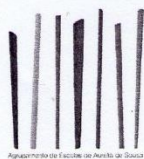
Não ☐

• Expectativas

24. Indique, de forma sucinta, quais são as suas expectativas em relação à disciplina de filosofia.

Agradecemos a vossa colaboração!
O núcleo de estágio de filosofia 2013/2014

Anexo II – Enunciado da questão lançada aos discentes no final das atividades letivas



Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa – Porto

Núcleo de Estágio de Filosofia
2013/2014

Nome: _____ Ano: ____/Turma: ____/Idade: ____

1. Indique, de forma sucinta, se a disciplina de Filosofia foi ao encontro das expectativas colocadas no início do ano letivo.

Agradeço a vossa colaboração!
O núcleo de estágio de filosofia 2013/2014